



MÉLANIE BUCHART

Une conceptualisation didactique de la culture:  
ancrages théoriques, discours et représentations

Le cas des manuels de FLE finlandais



THÈSE DE DOCTORAT

présentée avec la permission de l'Institut des études de langues, littérature et traduction  
de l'Université de Tampere et soutenue publiquement à l'Université de Paris 8.

Retransmission par vidéoconférence dans le bâtiment principal de l'UTA, en salle A07,  
le 16 décembre 2013, à 15h30.

UNIVERSITÉ DE TAMPERE

THÈSE DE DOCTORAT

Université de Tampere

Institut des études de langues, littérature et traduction

Finland

Copyright ©2013 Tampere University Press and the author

Cover design by  
Mikko Reinikka

Acta Universitatis Tamperensis 1880  
ISBN 978-951-44-9288-4 (print)  
ISSN-L 1455-1616  
ISSN 1455-1616

Acta Electronica Universitatis Tamperensis 1361  
ISBN 978-951-44-9289-1 (pdf)  
ISSN 1456-954X  
<http://tampub.uta.fi>

Suomen Yliopistopaino Oy – Juvenes Print  
Tampere 2013

# Tiivistelmä

## **Didaktinen näkökulma kulttuuriin: teoreettiset viitekehykset, diskurssit ja representaatiot. Tutkimus suomalaisista ranskan kielen oppikirjoista**

Didaktiikan tutkimuskentässä kieli on asteittain muuttunut kommunikaatiovälineestä yhteisöllisen toiminnan välittäjäksi, ja viestin ymmärrettävyyden vaatimus on syrjäyttänyt tiukan kieliopilliset kriteerit. Kielen symbolinen sisältö tulee siten ottaa huomioon myös pedagogisia valintoja tehtäessä. Kielestä on tullut ideologinen ja poliittinen työkalu, jonka avulla oppijat voivat edetä etnosentrismiin eli omaa etnistä ryhmää korostavalta tasolta etnorelativistiselle tasolle ja nähdä näin oman kulttuurinsa yhtenä muiden joukossa. Tämä koulutustavoite käy selvästi ilmi Euroopan neuvoston laatimasta aineistosta, jossa painottuu pyrkimys kouluttaa monikielisiä ja –kulttuurisia kansalaisia entistä monikulttuurisempien yhteiskuntien sosiaalisen koheesion turvaamiseksi. Tämän tutkimuksen tavoitteena on kuvata käsitteen ”kulttuuri” didaktista käsittelytapaa suomalaisissa ranskan kielen oppikirjoissa, jotka ainakin teoriassa noudattavat eurooppalaisiin suosituksiin perustuvia opetussuunnitelmia. Käsitteen ”kulttuuri” sisältö vaihtelee suuresti eri tieteenalojen piirissä. Tutkimukseni poikkitieteellinen lähestymistapa kulttuuriin tuo selvästi esille kielitieteen, antropologian ja hallintotieteen piirissä vallitsevan paradigmaattisen vastakkainasettelun universalismin ja relativismin välillä. Sosiodidaktiikassa ”kulttuurille” annetaan joko ”kiinteä” merkitys (luokitteleva, esineellistävä tai olemusajatteluun perustuva toiseuden määritelmä) tai ”löysä” postmodernistinen, intersubjektiivisuutta korostava näkemys. Tutkin työssäni ”kulttuurin” didaktista käsittelytapaa diakronisesti. Pyrin selvittämään kulttuurikäsitystä eri aikakausina (perinteinen ja/tai antropologinen kulttuuri) ja vallitsevien etnososiokulttuuristen mielikuvien kautta (Boyer, 2003). Tätä varten olen analysoinut kolmea eri representaatiotyyppiä: kieltä, oppimista sekä identiteettiä/toiseutta käsitteleviä representaatioita. Ranskan kieltä koskevat representaatiot perustuvat 88 Tampereen yliopiston opiskelijalle lähetettyyn kyselylomakkeeseen tulleisiin vastauksiin, joissa välineellinen tai integratiivinen opiskelumotiivi rakentuu affektiivisille, esteettisille, episteemisille, kielen levinneisyyteen liittyville, jne. arvoille. Oppimiseen liittyvien representaatioiden kuvaus perustuu valtakunnallisen koulutuspolitiikan piirissä eri vuosikymmenillä laadittuihin opetussuunnitelmiin sekä ranskan kielen opettajien henkilökohtaisiin haastatteluihin. Keskeinen osa tutkimuksestani pohjautuu kuitenkin oman identiteetin ja toiseuden representaatioihin vuosien 1965 ja 2009 välillä julkaistuissa viidessä ranskan kielen oppikirjassa ja oppikirjasarjassa (*Bonjour Monsieur Dupont, D'accord? D'accord, On y va, Sur le vif, Voilà*). Näiden peruskouluissa ja lukioissa laajalti käytettävien oppikirjojen välittämä tieto ranskalaisesta kulttuurista muokkaa merkittävästi suomalaisten oppijoiden representaatioita ranskan kielestä ja yhteiskunnasta. Oppikirjoissa voi havaita sekä sisäisten että ulkoisten vaikutteiden värittämiä, eri tavoin eri aikakausina arvotettuja representaatioita. Diskursiivisten prosessien kautta oppimateriaalin laatija (tekijä-lausuja, *énonciateur*) voi konkreettisesti toimia koulutuksellisen ideologian välittäjänä käsitellessään suomalaista ja ranskalaista identiteettiä. Pyrin siksi tutkimuksessani selvittämään, mitkä ovat tekijä-lausujan arvokäsitteet näiden kansallisten identiteettien representaatioiden osalta. Tätä varten olen turvautunut kahden

diskurssityypin kvalitatiiviseen analyysiin: yhtäältä subjektiivisten mielipiteiden ilmaisuihin ja toisaalta identiteettiä koskeviin viittauskäytäntöihin (deiktiset elementit, etnonymit eli kansallisuuksista käytetyt nimitykset). Mikäli käsitys kulttuurisesta identiteetistä tai toiseudesta perustuu olemusajatteluun (kiinteä paradigma), tekijä-lausuja voi esimerkiksi käyttää yleistävää ilmaisua tyyppiä *määräinen artikkeli + etnonymy + geneerinen preesens (Le Français fait... ”Ranskalainen tekee...”)*. Tekijä-lausuja arvioi toiseutta omasta kollektiivisesta identiteetistään käsin ja konkretisoi toiseuden hyödyntämällä oppikirjan henkilöhahmojen diskurssia. Tutkimustulokseni osoittavat, että oppikirjasarja *On y va* (1980-luvulta) merkitsee uuden aikakauden alkua ranskan kielen didaktiikassa. Varhaisemmissa oppikirjoissa *Bonjour Monsieur Dupont* ja *D’accord? D’accord* ranskalaisuus ilmenee arvostettuna toiseutena kun taas suomalaista identiteettiä väheksytään. Kulttuurikäsitys näissä 1960- ja 1970-luvun oppikirjoissa on ennen kaikkea kontrastiivinen ja etnosentrinen. Oppikirjassa *Bonjour Monsieur Dupont* (1960-luku) kulttuuri käsitettiin elitistisenä korkeakulttuurina, kun taas sarjassa *D’accord? D’accord* (1970-luku) se ilmenee pikemminkin kansanomaisena ja nykyaikaan sidottuna. Radikaali muutos arvostuksessa tapahtuu 1980-luvulla (*On y va*), jolloin kirjan tekijä(t) alkavat arvostaa Itseä (suomalainen identiteetti) ja väheksyä Toista (ranskalainen toiseus). Tämä kehitys korostuu oppikirjasarjan *Sur le vif* teksteissä; huolimatta objektiivisuuden vaatimuksesta niissä ylistetään lähes mainoskielenomaisesti Itseä (suomalaisuutta) ja väheksytään Toista (ranskalaisuutta). Uusimmassa oppikirjasarjassa *Voilà* on nähtävissä samansuuntainen asennoituminen identiteettikysymyksiin ja myös hieman folkloristinen suhtautuminen perifeeriseen erilaisuuteen (frankofonia eli muut ranskankieliset maat, maahanmuuttajat). Oppikirjojen sisällöissä on näin siirrytty kuvaamasta prototyyppistä ranskalaista perhettä (*Bonjour Monsieur Dupont*) moninäkökulmaiseen aineiston käsittelyyn (ranskalaiset ja muut ranskankieliset sekä suomalaiset henkilöahmot), jolloin yleistykset ja stereotypiat kohdistuvat muihin yhteisöihin. Oppikirjojen sisällön ja niissä käytetyn diskurssin analyysi tuo selvästi ilmi aineistossa ilmenevien representaatioiden arvostustavat sekä eri vuosikymmeninä vallinneet erot käsityksessä kulttuureista ja kulttuurien välisistä suhteista. Kulttuurinen ja interkulttuurinen kompetenssi, toisin kuin kieliopin hallinta, on vaikeasti mallinnettavissa siksi, että liian ahdas määritelmä johtaisi kielen ja kulttuurin suhteen ankkuroimiseen kiinteän paradigman osaksi. Vain ensyklopediset tiedot (korkeakulttuuri, antropologia, sosiokulttuuriset koodit) voidaan ottaa osaksi vieraan kielen didaktiikkaa. Opiskeltavan kielen oppikirja-aineistoon sisällytettävä kulttuurinen informaatio on sidoksissa oppijan omassa kulttuurissa vallitsevaan koulutusideologiaan. Oppimateriaaliin sisältyviä representaatioita ja niihin liittyviä arvokäsitteitä kriittisesti analysoiva tutkimus on tärkeää siksi, että vain näin voidaan välttää abstraktiotasolla määrittyvien kulttuuripiirteiden siirtyminen materiaaliseksi, ikään kuin objektiivista todellisuutta kuvaavaksi elementiksi.

## Remerciements

Cette thèse est bien entendu l'aboutissement d'un long travail personnel mais je tiens à remercier l'ensemble des personnes sans lesquelles cette recherche n'aurait pu voir le jour.

Tout d'abord, j'adresse mes remerciements chaleureux à mes deux directeurs de thèse qui m'ont permis de mener à bien ce projet. Leurs qualités respectives se sont avérées très complémentaires. Mon directeur, Monsieur Pierre Martinez, a su me conseiller, me guider, me soutenir et me remotiver même si souvent plusieurs milliers de kilomètres nous séparaient ! Ses connaissances en didactique, son dynamisme scientifique et son exigence m'ont poussée à aller chaque fois plus loin dans mes recherches, à actualiser mes connaissances et à m'impliquer dans diverses manifestations scientifiques tout au long de ce travail de recherche. Ses remarques, conseils, commentaires et critiques ont toujours été judicieux, constructifs et stimulants. Mon co-directeur, Monsieur Jukka Havu m'a donné l'opportunité de pouvoir enseigner à l'Université de Tampere depuis 2006. Ce n'est pas anecdotique car c'est précisément cet environnement qui m'a décidée à étudier les dimensions culturelles dans l'enseignement du français langue étrangère en Finlande. Je le remercie sincèrement pour sa confiance et espère avoir été à la hauteur de ses attentes dans ma fonction à l'université. Monsieur Havu a également su me prodiguer de nombreux conseils et permis de mener à bien mon projet. Mes sincères remerciements vont également aux membres du jury et/ou pré-rapporteurs : Madame Claudel, Madame Carlo et Monsieur Defays, qui ont accepté de lire et d'évaluer mon travail.

Je remercie l'ensemble de mes collègues à l'université de Tampere : Carita Klippi, Soili Hakulinen, Anna Luoti et, en particulier, Philippe Jacob, pour son soutien permanent et sa relecture attentive de mon texte. Merci également à Hanna Tiitinen pour son travail de rapporteur. Hanna a facilité mon accès aux sources en finnois et a traduit en français les citations extraites de ces sources.

Merci aux étudiants qui ont participé à la constitution de mon corpus à travers leurs réponses à mon questionnaire et l'enregistrement de leurs interactions. Merci aussi aux sept enseignantes qui ont accepté d'être observées et interrogées dans le cadre de cette thèse : elles ne savent pas à quel point leur aide a été précieuse dans la mesure où tous les autres professeurs de français contactés avaient refusé de participer à l'étude. Merci aussi à David Maguet, attaché de coopération pour le français à l'Institut français de Helsinki, pour l'entretien qu'il m'a accordé. Dynamique et motivé,

il fait un travail formidable à l'Institut malgré le peu de moyens dont il dispose. Il m'a par ailleurs aidée à mieux contextualiser mon étude en me fournissant de nombreux documents.

J'adresse également mes remerciements à Rémi Deltour pour son aide technique à la mise en page. Merci à Fatima Lamheni et à Pauline Thomas pour leur soutien, leur humour et leur capacité à me remotiver quand je n'y voyais plus clair. Je veux qu'elles sachent que leur amitié inconditionnelle est réciproque.

Merci à ma grand-mère Marie-Paule, à mes parents et à ma belle-mère Nicole, à ma sœur Sarah et à ma marraine Eveline pour leur soutien moral, pour certains financier, qui m'a permis de mener cette recherche à terme dans de bonnes conditions.

Un grand merci à toutes les personnes qui ont contribué de manière indirecte à la réalisation de cette étude et que j'aurais oublié de mentionner.

Merci enfin à mon grand-père qui n'aura pas pu voir de son vivant l'aboutissement de mes recherches. Il n'a jamais cessé de m'encourager et je lui dois beaucoup. Je lui dédie ce travail.

## Acronymes et abréviations (théorie)

AUF :	Agence Universitaire de la Francophonie
CAI :	Centre d'Apprentissage Interculturel
CC :	Compétence Culturelle
CCI :	Compétence Culturelle et Interculturelle
CCP :	Charge Culturelle Partagée
CE :	Conseil de l'Europe
CECRL :	Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues
CESC :	Compétence Ethnosocioculturelle
CI :	Compétence Interculturelle
CPP :	Compétence Plurilingue et Pluriculturelle
DLC :	Didactique des Langues-Cultures
DNL :	Disciplines Non Linguistiques
DPL :	Division des Politiques Linguistiques
EI :	Education Interculturelle
EPI :	Education Plurilingue et Interculturelle
FLE :	Français Langue Etrangère
FLI :	Français Langue d'Insertion
FLS :	Français Langue Seconde
FOS :	Français sur Objectifs Spécifiques
HSW :	Hypothèse Sapir-Whorf
LC :	Langue Cible
LCC :	Langue-Culture Cible (ici, le français)
LCS :	Langue-Culture Source (ici, le finnois)
LE :	Langue(s) Etrangère(s)
LS :	Langue Source
OCDE :	Organisation de Coopération et de Développement Economiques
PEL :	Portfolio européen des langues
PISA :	Programme International pour le Suivi des Acquis des élèves
SGAV :	Structuro-globale-audio-visuelle (méthode)
TICE :	Technologies de l'Information et de la Communication appliquées à l'Enseignement
UNESCO :	Organisation des Nations Unies pour l'éducation, la science et la culture
UPL :	Unité des politiques linguistiques

## **Acronymes et abréviations (analyse)**

### **Questionnaires**

AS :       Aucun Séjour  
CS :       Court Séjour  
LS :       Long Séjour  
MS :       Moyen Séjour

### **Manuels**

BMD :     Bonjour Monsieur Dupont  
DD :       D'accord ? D'accord       TD : Toujours d'accord  
OYV :     On Y Va  
SLV :     Sur Le Vif  
V :        Voilà (V1 = Voilà, volume 1, etc)

API :       Alphabet Phonétique International

### **Observations et entretiens**

EC1 : enseignante du collège n°1  
EC2 : enseignante du collège n°2  
EC3 : enseignante du collège n°3  
EC4 : enseignante du collège n°4  
EL1 : enseignante du lycée n°1  
EL2 : enseignante du lycée n°2  
EL3 : enseignante du lycée n°3



# Table des matières

Tiivistelmä.....	3
Remerciements .....	5
Acronymes et abréviations (théorie).....	7
Acronymes et abréviations (analyse) .....	8
Table des matières .....	9
<b>INTRODUCTION GÉNÉRALE .....</b>	<b>13</b>
I. Préambule .....	13
II. Contexte .....	15
III. Point de départ .....	16
IV. Problématique .....	19
V. Hypothèses .....	19
VI. Cadre théorique .....	21
VII. Méthodologie et corpus .....	23
VIII. Plan du travail .....	25
<b>PARTIE I : DES CONCEPTUALISATIONS DE LA CULTURE AU PROJET DE L'ÉDUCATION PLURILINGUE ET INTERCULTURELLE.....</b>	<b>29</b>
Introduction .....	29
<b>Chapitre 1 : De la langue à la culture .....</b>	<b>32</b>
1.1. Prolégomènes .....	32
1.2. Les rapports entre langue et culture .....	34
1.2.1. Un questionnement philosophique .....	35
1.2.2. Le rapport langue/culture en linguistique .....	37
1.2.2.1. Balises terminologiques .....	37
1.2.2.2. De l'universalisme linguistique... ..	41
1.2.2.3. ... au déterminisme linguistique.....	45
1.2.2.4. Les normes d'interaction communicative : perspectives ethnolinguistiques .....	53
1.2.3. Le rapport langue/culture en anthropologie : de l'évolutionnisme au structuralisme .....	57
1.3. Les implications didactiques.....	59
<b>Chapitre 2 : Culture, civilisation et interculturel : différentes acceptions.....</b>	<b>66</b>
2.1. Genèse des concepts de culture et de civilisation .....	66
2.2. Culture et civilisation en anthropologie et socio-ethnologie contemporaine .....	71
2.2. L'interculturel ou la confusion des préfixes .....	78
<b>Chapitre 3 : La construction scientifique des représentations de l'altérité .....</b>	<b>83</b>
3.1. La conception solide et nationale de la culture .....	84
3.1.1. La caractérologie ethnique : approches ethnologique et psychologique .....	84
3.1.2. Le management interculturel : des orientations culturelles à la taxinomie des peuples .....	95
3.1.3. L'approche culturaliste interactionniste de Hall.....	107
3.1.4. L'approche interprétative d'Iribarne.....	111
3.1.5. Critique d'une conception réifiante des cultures .....	112
3.2. La conception liquide de la culture .....	114
3.2.1. Une approche postmoderne.....	115
3.2.2. Liquidité, pluriculturalité, individualité, intersubjectivité .....	118
3.2.3. Critique d'une conception liquide des cultures.....	121
<b>Chapitre 4 : Les représentations de l'identité et de l'altérité .....</b>	<b>126</b>

4.1. Les notions d'identité et d'altérité .....	126
4.2. Ethnocentrisme et ethnorelativisme .....	132
4.3. Des représentations aux stéréotypes .....	140
4.3.1. Définitions.....	140
4.3.2. Les représentations en didactique .....	144
<b>Chapitre 5 : La culture : un objet didactique complexe .....</b>	<b>148</b>
5.1. La composante culturelle dans la compétence de communication.....	149
5.2. La conception de la culture et de la civilisation en didactique du FLE .....	153
5.2.1. Histoire des méthodologies : rappels .....	154
5.2.1.1. Méthodologies, méthodes et approches .....	155
5.2.1.2. La méthodologie traditionnelle .....	156
5.2.1.3. L'exemple du Mauger.....	159
5.2.1.4. Méthodes directe, audio-orale et SGAV .....	161
5.2.1.5. L'approche communicative .....	164
5.2.1.6. La perspective actionnelle .....	166
5.2.2. Le problème de la didactisation de l'objet « culture » .....	169
5.2.3. Le contexte didactique : apprentissage et hétéroglossie .....	172
5.2.4. Les programmes-cadres finlandais .....	175
5.2.4.1. Les années 70.....	175
5.2.4.2. Les années 80.....	177
5.2.4.3. Les années 90.....	181
5.2.4.4. Les années 2000.....	182
5.3. Les discours officiels sur le dialogue interculturel .....	188
5.3.1. De l'origine des discours : L'UNESCO et la promotion de la diversité culturelle .....	188
5.3.2. Un organisme phare : le Conseil de l'Europe .....	191
5.3.3. Le CECRL, le PEL et l'ARI : des supports de réflexion et outils de conception curriculaire..	193
5.3.4. Le projet de l'Education Plurilingue et Interculturelle .....	197
5.3.5. Positionnement.....	205
Conclusion partielle .....	208
<b>PARTIE II : ANALYSE DES IMAGINAIRES ETHNOSOCIOCULTURELS .....</b>	<b>211</b>
Introduction .....	211
<b>Chapitre 1 : Les représentations de la culture française chez les apprenants.....</b>	<b>213</b>
1.1. Profil des apprenants .....	214
1.1.1. Présentation générale de l'échantillon et du questionnaire .....	214
1.1.2. Données quantitatives.....	215
1.1.3. L'évolution des représentations : traces discursives.....	217
1.1.4. Des cultures en contact à l'intersubjectivité .....	223
1.2. Représentations de la langue : critères du choix et valeurs attribuées à l'idiome .....	227
1.3. Les représentations de la France : emblématisation, mythification et axiologie .....	238
1.4. Les représentations des Français : typologie axiologique des subjectivèmes .....	244
1.5. La « culture française » : composantes et axiologie des adjectifs associés .....	253
1.6. Approche contrastive de la culture .....	265
<b>Chapitre 2 : Axiologie des représentations et conceptualisation de la culture dans les manuels de FLE finlandais .....</b>	<b>271</b>
2.1. Le choix du manuel comme objet d'analyse .....	274

2.2. Les apports de l'analyse du discours .....	277
2.3. Présentation du corpus et de la grille d'analyse.....	282
2.3.1. Constitution de la grille d'analyse.....	282
2.3.2. Le corpus de manuels.....	286
2.3.2.1. <i>Bonjour Monsieur Dupont</i> .....	288
2.3.2.2. <i>D'accord ? D'accord</i> .....	290
2.3.2.3. <i>On y va</i> .....	291
2.3.2.4. <i>Sur le vif</i> .....	292
2.3.2.5. <i>Voilà</i> .....	294
2.4. La compétence référentielle : emblématisation et mythification de l'imaginaire patrimonial .....	297
2.4.1. Culture cultivée vs. culture populaire .....	298
2.4.1.1. <i>Bonjour Monsieur Dupont</i> .....	299
2.4.1.2. <i>D'accord ? D'accord</i> .....	301
2.4.1.3. <i>On y va</i> .....	302
2.4.1.4. <i>Sur le vif</i> .....	303
2.4.1.5. <i>Voilà</i> .....	305
2.4.2. Les références toponymiques .....	306
2.4.2.1. <i>Bonjour Monsieur Dupont</i> .....	306
2.4.2.2. <i>D'accord ? D'accord</i> .....	308
2.4.2.3. <i>On y va</i> .....	311
2.4.2.4. <i>Sur le Vif</i> .....	312
2.4.2.5. <i>Voilà</i> .....	314
2.5. La culture anthropologique.....	316
2.5.1. <i>Bonjour Monsieur Dupont</i> .....	316
2.5.2. <i>D'accord ? D'accord</i> .....	318
2.5.3. <i>On y va</i> .....	321
2.5.4. <i>Sur le Vif</i> .....	323
2.5.5. <i>Voilà</i> .....	325
2.6. Les contenus sociolinguistiques et socioculturels .....	327
2.6.1. <i>Bonjour Monsieur Dupont</i> .....	327
2.6.2. <i>D'accord ? D'accord</i> .....	328
2.6.3. <i>On y va</i> .....	329
2.6.4. <i>Sur le vif</i> .....	330
2.6.5. <i>Voilà</i> .....	331
2.7. Les représentations endogènes et exogènes .....	333
2.7.1. L' <i>ethos</i> ou la construction discursive du soi.....	334
2.7.1.1. <i>Bonjour Monsieur Dupont</i> .....	336
2.7.1.2. <i>D'accord ? D'accord</i> .....	339
2.7.1.3. <i>On y va</i> .....	342
2.7.1.4. <i>Sur le Vif</i> .....	345
2.7.1.5. <i>Voilà</i> .....	351
2.7.2. La subjectivité dans la construction discursive de l'altérité : axiologie des représentations..	353
2.7.2.1. <i>Bonjour Monsieur Dupont</i> .....	353
2.7.2.2. <i>D'accord ? D'accord</i> .....	356
2.7.2.3. <i>On y va</i> .....	358
2.7.2.4. <i>Sur le Vif</i> .....	360
2.7.2.5. <i>Voilà</i> .....	365
2.7.3. La mise en discours de la rencontre interculturelle.....	367

2.7.3.1. <i>Bonjour Monsieur Dupont</i> .....	367
2.7.3.2. <i>D'accord ? D'accord</i> .....	370
2.7.3.3. <i>On y va</i> .....	371
2.7.3.4. <i>Sur le Vif</i> .....	373
2.7.3.5. <i>Voilà</i> .....	376
2.8. Bilan .....	379
<b>Chapitre 3 : Le rôle de l'enseignant dans la constitution des représentations</b> .....	<b>383</b>
3.1. Présentation des enseignantes observées et interrogées .....	386
3.2. Observation des pratiques de classe .....	391
3.3. Entretiens avec les enseignantes de français .....	395
3.3.1. Représentations de la langue, type de motivation et lien avec la langue-culture .....	396
3.3.2. Discours pédagogique : pratiques, programmes et supports .....	398
3.3.3. Discours sur la culture et approche contrastive .....	404
3.4. La formation des professeurs de langues au (socio-, inter-) culturel .....	406
Conclusion partielle .....	410
<b>PARTIE III : TRANSPOSITIONS DIDACTIQUES : SAVOIRS, SUPPORTS ET EVALUATION</b> .....	<b>413</b>
Introduction .....	413
<b>Chapitre 1 : Quels savoirs culturels?</b> .....	<b>414</b>
1.1. La culture comme savoir .....	415
1.1.1. La culture patrimoniale : approches et intérêts didactiques de la « connaissance du monde » .....	416
1.1.2. Les savoirs socioculturels et sociolinguistiques .....	418
1.2. La culture comme savoir-faire .....	420
1.3. La culture comme savoir-être .....	422
1.4. La culture comme « savoir-interpréter » et « savoir devenir » .....	424
<b>Chapitre 2 : Quelle place pour les dimensions culturelles et interculturelles en cours de langue ?</b> .....	<b>427</b>
2.1. Des modélisations à la didactisation .....	427
2.2. L'évaluation des compétences .....	430
2.3. De l'intégration de la CC et de la CCI au projet de l'EPI : difficultés et critiques .....	432
Conclusion partielle .....	435
<b>CONCLUSION FINALE</b> .....	<b>439</b>
BIBLIOGRAPHIE .....	446
Corpus de manuels .....	478
<i>Annexe 1 : Peinture de Steiermark, début XVIIIe</i> .....	479
<i>Annexe 2 : Questionnaire de caractérologie ethnique</i> .....	480
<i>Annexe 3 : Les aires culturelles définies par Hofstede</i> .....	482
<i>Annexe 4 : Tableau des composantes de la compétence communicative</i> .....	486
<i>Annexe 5 : Grille d'analyse du contenu culturel et socioculturel d'un manuel</i> .....	487
<i>Annexe 6 : Couverture de <i>Bonjour Monsieur Dupont</i> (1965)</i> .....	490
<i>Annexe 7 : Questionnaire pour les entretiens semi-directifs</i> .....	491
Liste des tableaux et figures .....	494

# INTRODUCTION GÉNÉRALE

Actuellement, le débat sur la culture, vue tantôt comme ensemble donné à voir, tantôt comme construction individuelle, met au premier plan la différence culturelle et celle-ci, notamment fondée sur une conception multi-référenciée, semble un horizon d'attente pour beaucoup de didacticiens des langues. (Martinez, 2011b : 439).

## I. Préambule

La langue française est une « langue de culture ». Mais de quelle culture s'agit-il ? L'image de la langue française comme vecteur de la philosophie des Lumières, de valeurs, de droits fondamentaux perdure et il est indéniable qu'une partie des apprenants choisissent d'étudier le français pour cette raison. Chaque locuteur appréhende une langue selon les représentations qu'il lui assigne. On prête à Charles Quint au XVI<sup>e</sup> siècle les propos suivants : « Je parle anglais aux commerçants, italien aux femmes, français aux hommes, espagnol à Dieu et allemand à mon cheval<sup>1</sup> », citation ô combien révélatrice de cette tradition de représentations souvent inconscientes que les langues véhiculent à travers les siècles. Un proverbe du XVII<sup>e</sup> siècle prétend par ailleurs que « l'Allemand hurle, l'Anglais pleure, le Français chante, l'Italien joue la comédie et l'Espagnol parle » (De Mauro, 1969 : 48). Ainsi, les représentations se généralisent à la fois sur les langues mais aussi sur leurs locuteurs. Les cristallisations dépendent aussi bien des représentations transmises par la communauté de départ que de celles que les autres communautés font circuler (Auger, 2007a : 19).

Certaines représentations de la langue-culture cible peuvent être communes à différentes communautés linguistiques sources et s'avérer stables voire intemporelles tandis que d'autres vont différer selon le point de vue initial, influencé par les médias, la politique internationale, les liens entre le pays source et le pays cible et les politiques linguistiques engagées par les décideurs. Les représentations comportent donc une dimension statique mais aussi une autre plus mouvante, évolutive et conditionnée par la façon dont on présente la langue-culture dans le pays où elle est enseignée en tant que langue seconde ou langue étrangère. Peut-on agir didactiquement sur ces représentations de la langue-culture cible, ancrées parfois depuis fort longtemps dans l'esprit des apprenants potentiels ? Quelle image du pays, quelles représentations du Même et de l'Autre choisit-on de véhiculer ? Que donne-t-on à voir de la culture française dans les outils pédagogiques servant de référence en classe ?

---

<sup>1</sup> Site de l'université de Laval : [http://www.tlfq.ulaval.ca/axl/francophonie/HIST\\_FR\\_s6\\_Grand-Siecle.htm](http://www.tlfq.ulaval.ca/axl/francophonie/HIST_FR_s6_Grand-Siecle.htm)

La *culture cultivée*<sup>2</sup> (ou patrimoniale), littéraire et de savoir accolée à la langue française a semble-t-il petit à petit cédé du terrain au profit d'une culture plus quotidienne et anthropologique intégrant souvent aujourd'hui la culture francophone dans les manuels de langue. La conceptualisation de la culture semble donc avoir évolué, dans les discours comme dans les manuels. En didactique, est aussi apparue la notion d'*interculturel*, née de la mondialisation, de l'internationalisation des échanges et de la multiplication des échanges entre « Soi » et « l'Autre ». La langue demeure en effet cet instrument privilégié qui contribue grandement à la rencontre avec autrui et permet la construction d'un dialogue avec l'altérité. Nous assistons constamment à des phénomènes d'intercompréhension et au croisement de langues-cultures qui certes, permettent un enrichissement par l'échange mais conduisent parfois à la confrontation, au malentendu voire au délitement de la cohésion sociale, d'où la nécessité de redéfinir les contenus culturels des enseignements de langue.

Les interprétations et représentations peuvent être façonnées en classe et ainsi permettre une intercompréhension plus fructueuse, une acceptation de l'autre et de son identité, comme l'affirme Dumont (2008 : 9) : « L'accès au « sens étranger<sup>3</sup> » ne peut être conçu que si se réalise une fusion didactique entre le linguistique et le culturel ». C'est selon lui ce qui permet à l'apprenant de passer de l'instrumentalisation de la langue à son appropriation (id. : 10). La langue ne peut se concevoir uniquement comme un instrument de communication car les recherches en sociolinguistique montrent qu'au-delà de cette conception simpliste de la langue, il existe tout un ensemble d'attitudes, de comportements et de sentiments des locuteurs face aux langues, aux variétés de langues et à ceux qui les utilisent (Calvet, 2011 [1993] : 42). S'approprier une langue revient également à pénétrer l'univers conceptuel et référentiel de ceux qui la parlent. La langue est de fait indissociable de la culture, c'est pourquoi nous préférons la terminologie de langue-culture à celle de langue seule dans le cadre de ce travail.

Notre recherche s'inscrit dans le champ épistémologique de la didactique des langues-cultures étrangères, en particulier du FLE. La didactique se conçoit comme « un ensemble de moyens, techniques et procédés qui concourent à l'appropriation, par un sujet donné, d'éléments nouveaux de tous ordres » (Martinez, 2011a : 3). Ce vaste champ, bien qu'autonome aujourd'hui, n'a cessé de s'enrichir des apports d'autres disciplines ; c'est pourquoi notre recherche se veut transdisciplinaire et débordera plus d'une fois les questionnements méthodologiques inhérents à la didactique des langues étrangères. En effet, une telle recherche ne saurait être totalement balisée.

---

<sup>2</sup> Galisson, 1991.

<sup>3</sup> L'expression « enseignement du sens étranger » provient à l'origine de Galisson et Charaudeau, 1973.

L'objet de notre étude incite naturellement à explorer d'autres sciences humaines et à intégrer leurs théories et résultats à notre réflexion didactique. Un concept complexe et polysémique tel que celui de *culture* est sujet à de nombreuses interprétations. Nous ne saurions présenter celles-ci de manière exhaustive tant ce concept fait l'objet de débats mais nous proposons dans ce travail d'exposer les paradigmes de référence qui nous paraissent essentiels à considérer dans le cadre didactique, en particulier la dichotomie paradigmatique entre universalisme et relativisme, constamment présente quelle que soit la discipline étudiée. Nous nous efforçons d'explorer celles qui peuvent éclairer notre recherche didactique, comme ces « chercheurs métissés », à la croisée de plusieurs champs scientifiques, « qui ont pris conscience qu'il n'était plus possible de rester dans un cloisonnement cotonneux » (De Salins, 1992 : 41).

Nous nous interrogeons sur un problème à la fois d'ordre didactique mais aussi pédagogique : quels dispositifs pédagogiques permettent une intégration de la compétence culturelle (CC) et de la compétence communicative interculturelle (CCI) dans l'enseignement des langues étrangères, en particulier du FLE ? La CC pourrait se définir comme l'ensemble des connaissances théoriques des apprenants sur le patrimoine du pays cible, les *habitus* des locuteurs et les codes sociolinguistiques dont ils font usage en langue cible. La CC est donc à différencier de la CCI. Cette dernière recouvre l'ensemble des systèmes d'interprétation et d'évaluation de l'univers référentiel de l'altérité chez l'apprenant, lui permettant d'encoder ou de décoder le verbal et le para-verbal des messages destinés à ou provenant d'elle. Afin d'étudier l'intégration de la CC et de la CCI en cours de langue, il nous paraît important de nous poser les questions suivantes : Quel curriculum culturel a été mis en place en Finlande ? Quelle est sa traduction dans la pratique et quels sont ses effets ? Se situe-t-on aujourd'hui dans une approche plutôt universaliste ou relativiste de la culture ? Qu'en est-il de l'application des recommandations européennes en vigueur actuellement (Education Plurilingue et Interculturelle) ?

## II. Contexte

Nous avons choisi de présenter une étude réalisée sur le terrain finlandais, dans un contexte institutionnalisé, hétéroglotte et exolingue. Il nous a semblé particulièrement intéressant d'étudier notre problématique au sein d'un petit Etat européen dont la langue est peu répandue. Certaines études postulent en effet que le plurilinguisme est vu dans ces pays comme « une nécessité pour s'ouvrir vers l'extérieur, mais aussi comme un choix, un privilège pour s'intégrer à part entière dans un monde en constante évolution et mouvement » (Junyent Montagne, 2003 : 53). Nous avons voulu voir si l'un de ces pays qualifié de « petit Etat » appliquait la politique éducative européenne en matière d'enseignement des compétences culturelles et interculturelles en classe de langue. Le

curriculum est donc analysable selon deux plans : national et supra-national (européen). Au sein de l'Europe, les relations entre la France et la Finlande n'ont jamais été véritablement proches ni conflictuelles. Le terrain sur lequel se base notre étude est par conséquent relativement neutre, comme l'indique le site du Sénat français :

**Si la France n'est pas un interlocuteur naturel pour la Finlande** qui se tourne plus volontiers vers le monde anglo-saxon et ses voisins nordiques, **nos relations bilatérales sont substantielles et dépourvues d'irritant.**<sup>4</sup>

La Finlande s'est impliquée relativement tôt dans la construction européenne. Le pays a adhéré au Conseil de l'Europe le 5 mai 1989, puis à l'UE en 1995<sup>5</sup>. Il est devenu membre de l'espace Schengen en 1996 et de la zone euro depuis sa mise en place (1<sup>er</sup> janvier 1999). Au cours de cette décennie, la Finlande a également adhéré à diverses organisations européennes comme le Conseil des Etats riverains de la mer Baltique (1992), « le Conseil euro-atlantique de la mer de Barents (1993), le partenariat pour la paix pour coopérer avec l'OTAN (1994) et l'Union de l'Europe occidentale à titre d'observateur en 1995 » (Cabouret, 2005 : 468-469). L'euroscepticisme a gagné du terrain ces dernières années en raison de la crise économique mais les Finlandais restent en majorité aujourd'hui pro-européens. Compte tenu de l'application constante par la Finlande des directives européennes dans différents domaines, nous pouvons supposer qu'il en est de même dans le secteur éducatif et que la Finlande s'efforce de mettre en place l'Education Plurilingue et Interculturelle souhaitée par le Conseil de l'Europe.

La volonté de développer le plurilinguisme en Finlande semble résulter à la fois de son histoire sociolinguistique particulière (bilinguisme institutionnel et considération des minorités linguistiques) mais aussi d'une application scrupuleuse des directives européennes actuelles. L'écart entre la langue finno-ougrienne du pays et les langues indo-européennes voisines garantit également ce désir d'ouverture linguistique. Dans ce contexte, le français ne jouit pas d'un statut prioritaire : il se positionne au troisième rang des langues « choisies » (après l'anglais et l'allemand) et donc en quatrième place des langues étudiées si nous tenons compte de la deuxième langue nationale obligatoire (le suédois).

### III. Point de départ

L'idée de cette recherche est venue de simples constats, d'impressions devenues nos hypothèses de recherche, qu'il nous a semblé pertinent de vérifier, de traiter et de problématiser :

---

<sup>4</sup> <http://www.diplomatie.gouv.fr/fr/pays-zones-geo/finlande/>

<sup>5</sup> Le référendum consultatif ayant accordé le « oui » à 56,9% : <http://www.touteleurope.eu/fr/organisation/etats-membres/finlande/presentation.html>



1. Les étudiants finlandais en philologie française, qui ont souvent étudié le FLE pendant plusieurs années au lycée, semblent maîtriser les codes linguistiques de l'idiome bien mieux que ses codes sociolinguistiques et socioculturels. Ce constat pose problème car les erreurs de ce type sont selon nous plus difficilement « acceptables » par leurs interlocuteurs. Dans une interaction entre un locuteur natif et un apprenant de la langue cible, nous supposons que le locuteur natif « pardonnera » plus facilement des erreurs grammaticales, qui renvoient l'apprenant à son statut de non-natif en situation exolingue d'interlangue, que des erreurs sociolinguistiques, qui touchent par définition aux représentations sociétales et culturelles inscrites dans l'esprit des locuteurs natifs. Ainsi, un locuteur tutoyé à tort peut interpréter le tutoiement comme un manque de politesse à son égard (et non plus comme un manque de maîtrise des codes de sa langue) ou à l'inverse, un locuteur vouvoyé pourra se vexer d'une supposée mise à distance volontaire de son interlocuteur. Ces schémas conceptuels diffèrent d'une communauté discursive à l'autre et il nous paraît essentiel d'en tenir compte pour que les messages émis ou reçus par les apprenants soient bien interprétés.
2. Les savoirs culturels et socioculturels qui nous paraissent cruciaux dans l'appropriation d'une langue ne sont pas suffisamment considérés ni évalués dans le dispositif éducatif actuel en Finlande. Nous observons qu'il n'y a aucun intérêt pour les enseignants à transmettre ces savoirs et savoir-faire s'ils ne font pas partie d'un programme dont le contenu est évalué. Concomitamment, il n'y aurait, dans l'esprit des apprenants, aucun intérêt à les apprendre dans la mesure où les objectifs du dispositif d'enseignement ne se concentrent que sur des examens dans lesquels la compétence grammaticale occupe une place prépondérante. Serait-il possible de revoir les modalités d'évaluation de l'appropriation d'une langue étrangère selon d'autres critères ? L'étude des programmes officiels établis par *Opetushallitus*<sup>6</sup> permettra de mettre au jour les objectifs définis en langues ainsi que la place de la CC et de la CCI dans une perspective diachronique (cf. I.5.2.). Par ailleurs, nous pouvons nous interroger sur les compétences des enseignants de FLE dans ce domaine. Maîtrisent-ils suffisamment ces compétences pour les transmettre ? Souffrent-ils d'une « insécurité culturelle » comme il existe une insécurité linguistique ?
3. Avant d'intégrer l'université, les apprenants sont confrontés à l'objet langue-culture essentiellement à travers les manuels de FLE et les représentations qu'ils véhiculent. Nous constatons que le recours à d'autres types de supports en classe est particulièrement rare, voire inexistant dans un pays pourtant particulièrement bien équipé en nouvelles

---

<sup>6</sup> Direction nationale de l'enseignement en Finlande.

technologies. Nous nous interrogeons sur ce recours systématique au manuel qui demeure la principale source d'information quant aux dimensions culturelles et interculturelles. Le discours, souvent stéréotypé, véhiculé par ces outils d'enseignement conditionne en effet les représentations que les apprenants ont de la langue et de la société cibles.

4. Cette vision stéréotypée de la culture cible ne favorise pas le développement d'une compétence interculturelle mais maintient au contraire un certain degré d'ethnocentrisme contre-productif chez les apprenants, à contre-courant des préconisations du Conseil de l'Europe dans ce domaine. Dans quelle mesure les contenus des manuels pourraient-ils être améliorés ? Quel est le discours dominant de ces outils ? A-t-il évolué ces dernières décennies avec le développement de l'approche communicative puis de l'approche actionnelle ? Les évolutions méthodologiques ont-elles eu au contraire peu d'influence sur les représentations collectives de la culture cible ? Un « caractère national » français se maintient-il dans les séries publiées quelle que soit l'époque et surtout en dépit des recommandations européennes ?

Nous proposons d'établir dans cette recherche un état des lieux de l'enseignement des dimensions culturelles dans l'enseignement du FLE en Finlande. Nous avons choisi de baser notre étude sur trois axes principaux : les apprenants, les manuels et les enseignants. Zarate (2006 [1993]) recommande en effet d'étudier les représentations sociales à travers ces trois types d'informateurs. Dans le premier axe d'étude, nous nous sommes donc penchée sur la conception qu'avaient les étudiants de la culture, sur leurs attentes ainsi que sur leurs représentations de la France, de la langue et de ses locuteurs. Nous avons également cherché à mettre au jour leurs motifs d'apprentissage de la langue française et à déterminer le type de motivation inhérent à ce choix.

Ces explorations nous ont amenée à développer le deuxième axe (axe principal de cette étude) portant sur les représentations endogènes et exogènes véhiculées par le matériel utilisé en cours de FLE avant le niveau universitaire. Nous avons voulu observer l'évolution des contenus culturels dans les outils pédagogiques traitant du français, au regard des programmes officiels, des recommandations européennes et des contextes historico-didactiques. Pour ce faire, nous avons souhaité mettre en place à la fois une analyse de contenus et une analyse du discours de ces séries. Quelles représentations de soi (auto-représentations) et de l'autre (hétéro-représentations) donnent-ils à voir à l'apprenant ? A quels « imaginaires ethnosocioculturels » (Boyer, 1993) renvoient-ils ? Quelle place l'interculturel occupe-t-il dans ces outils de référence ? Comment la construction

identitaire de l'apprenant s'élabore-t-elle ? Quels procédés discursifs révèlent les représentations endogènes et exogènes véhiculées par l'énonciateur du manuel ?

Outre les outils comme vecteurs de représentations, il nous a semblé essentiel de nous intéresser aux principaux acteurs de la transmission de dimensions culturelles et interculturelles : les enseignants. Nous ne pouvons malheureusement pas circonscrire dans cette étude l'ensemble d'un curriculum culturel « caché » (Martinez, in Cuq, 2003, *s.v. curriculum*), par nature difficilement palpable et descriptible. Nous avons néanmoins voulu savoir comment les principaux acteurs pédagogiques de cette transmission appréhendaient le concept de culture et quelles étaient leurs propres aptitudes, leur sensibilisation, leur formation en matière de compétences culturelles, socioculturelles et interculturelles.

#### IV. Problématique

Nos premiers constats nous ont amenée à nous intéresser à la problématique des dimensions culturelles dans l'apprentissage d'une langue étrangère en contexte hétéroglotte. Quelles sont ces dimensions culturelles ? Peut-on véritablement didactiser et systématiser l'enseignement de ce domaine ? Est-il possible de modéliser la compétence culturelle ? Comment son enseignement à travers le matériel pédagogique a-t-il évolué selon les époques et méthodologies d'enseignement du FLE ? Le terme de culture s'avère si riche qu'il n'est pas aisé de définir ce qu'il recouvre en didactique des langues. La question centrale de notre recherche est la suivante : quelles sont les implications méthodologiques du concept de langue-culture en classe de FLE en Finlande, en termes de contenus et de discours ?

#### V. Hypothèses

Nos deux premières hypothèses sont fondées sur les évolutions méthodologiques en didactique des langues-cultures. La première repose sur les évolutions théoriques et méthodologiques en didactique. Nous pensons que les anciens manuels de FLE de notre corpus (années 60-70) regorgent de stéréotypes et présentent un fort ethnocentrisme dû à une présentation folklorisée et exotique de l'altérité, dans une visée essentiellement comparatiste des cultures, sans l'introduction d'une approche interculturelle. L'approche serait culturaliste et nationale et les hétéro-représentations valorisantes. La tendance à mettre en exergue en des traits identitaires nationaux différents des traits identitaires de la culture source est appelée par Beacco (2000 : 109) « l'étrangeté motivante » ou « le pittoresque conventionnel ». Ces informations « exotiques » stimuleraient davantage les apprenants, ravis de découvrir un environnement et des pratiques

différentes des leurs mais auraient pour pendant négatif d'insister sur les différences plutôt que sur les similitudes culturelles et ainsi d'approfondir les tentations ethnocentristes, latentes dans ce contexte. Nous supposons qu'un tournant a eu lieu dans les années 80, avec l'avènement de l'approche communicative, qui aurait incité les concepteurs de manuels à diffuser une vision plus ethnorelativiste de la culture cible et à initier une éducation à l'interculturalité, à travers des auto- et hétéro-représentations plus neutres et une ouverture à d'autres formes d'altérité (p.ex. la francophonie). Les manuels actuels (années 2000) se seraient adaptés aux préconisations européennes et auraient développé cette perspective interculturelle en bannissant autant que possible les représentations stéréotypées de la langue-culture cible et en développant, à travers les activités proposées, le dialogue interculturel nécessaire au maintien de la cohésion sociale.

Notre deuxième hypothèse concerne la teneur des contenus culturels. Dans le cadre de la méthode traditionnelle, les anciens manuels présenteraient essentiellement les dimensions culturelles des enseignements de langue à travers la culture dite cultivée tandis que les manuels récents présenteraient des aspects culturels plus éclatés et diversifiés, mêlant la culture cultivée à la culture quotidienne (anthropologique) et laissant davantage de place aux codes sociolinguistiques et socioculturels. L'hétérogénéité des contenus, leur « éclectisme » (cf. Puren, 1994) iraient davantage dans le sens d'un retour à l'universalisme et d'une promotion de la « liquidité des cultures » (cf.I.3.2), au profit d'une focalisation sur l'individu (et non le groupe). Ainsi, les représentations sociales collectives s'effaceraient au fil du temps au profit de représentations individuelles et intersubjectives, non représentatives de l'ensemble d'un « caractère national ».

Notre troisième hypothèse se fonde sur des constats personnels : en dépit de l'évolution que nous présupposons dans les deux hypothèses précédentes, les représentations des apprenants sur la langue, les locuteurs et la culture cibles seraient toujours fortement stéréotypées et les évolutions des contenus des outils auraient finalement peu d'incidence sur les imaginaires initiaux. De ce qui précède, nous pouvons supposer que les enseignants ne remettent pas en question les représentations des manuels, soit par peur d'être dans l'erreur (insécurité culturelle), soit par désintérêt quant aux enjeux de l'Education Plurilingue et Interculturelle, ou encore, plus prosaïquement, par manque de temps en classe.

Notre dernière hypothèse s'intéresse justement aux enseignants, qui n'intégreraient que faiblement les dimensions culturelles à leur enseignement du français : d'une part, en raison de leur manque de formation dans ce domaine et d'autre part, en raison de contraintes institutionnelles et d'objectifs langagiers prioritaires. D'après la deuxième partie de cette hypothèse, les enseignants

auraient essentiellement recours au manuel sans diversification des outils pédagogiques afin d'atteindre les objectifs langagiers fixés dans les temps (examens, baccalauréat), d'où l'intérêt de nous pencher avec attention sur les contenus culturels et les représentations véhiculées par les outils principaux de référence. Ainsi, malgré les évolutions supposées, la concentration sur les savoirs prédominerait toujours, aux dépens des savoir-faire et savoir-être interculturels, préconisés par les programmes mais non évalués (donc non travaillés).

Pour finir, nous pensons plus généralement que l'articulation langue-culture n'est pas suffisamment intégrée aux contenus des enseignements de langues. La culture est principalement présentée comme un socle de connaissances encyclopédiques sur les pratiques quotidiennes et le patrimoine de la société cible. Or, les recherches sur les composantes de la compétence culturelle ont engendré une réflexion sur les dimensions interculturelles et sociales des enseignements de langue. Ces deux compétences parfois traitées conjointement avec le concours d'une terminologie approximative sont, selon nous, très distinctes et ne recouvrent pas les mêmes champs de connaissances et, par conséquent, pas non plus les mêmes applications ni pratiques de classe.

## VI. Cadre théorique

Etudier une langue étrangère, c'est aussi se familiariser avec une culture différente de la sienne. Le développement de la compétence interculturelle est désormais inhérent à l'apprentissage d'une langue étrangère mais la prise en compte de cette compétence devient effective à différents degrés selon les contenus des programmes, la formation des enseignants, la volonté des politiques éducatives de l'intégrer dans les curricula des différents pays. Deux paradigmes semblent s'affronter dans différents champs scientifiques : l'universalisme et le relativisme linguistico-culturel. Nous souhaitons voir ce que cette opposition paradigmatique et parfois idéologique issue de différentes disciplines a pu apporter aux réflexions épistémologiques en didactique. Avant de se tourner vers la didactique, notre recherche propose d'explorer le champ épistémologique d'origine du concept de culture (l'anthropologie) mais aussi la linguistique et le management interculturel comme exemples de la dichotomie universalisme/relativisme. La sociologie apporte également depuis quelques années un éclairage sur la « solidification » de la culture (culturalisme) par opposition à une compréhension postmoderne et plus fuyante de la notion (liquidité). Ces différents points de vue sur le concept polémique de *culture* permettront de mieux comprendre son acception et son évolution en didactique.

Plusieurs disciplines ont théorisé le lien entre la langue et la culture, sous la forme soit de l'universalisme vs. relativisme linguistico-culturel (nous expliquerons pourquoi, selon nous, ces

deux paradigmes ne sont pas mutuellement exclusifs), soit d'une conception solide *vs.* une conception liquide de la culture (positionnement sociodidactique). Ces théories conditionnent les représentations dans la mesure où elles induisent des pratiques pédagogiques opposées. Notre point d'ancrage épistémologique restera bien entendu dans la didactique des langues-cultures étrangères, en particulier du FLE, mais l'élargissement de notre réflexion aux champs connexes traitant des notions de *culture*, *civilisation*, *identité* et *altérité* (l'anthropologie, l'ethnologie, la sociologie, la linguistique et le management) ainsi que les références bibliographiques consultées s'inscriront dans la logique d'une étude qui se veut transdisciplinaire et ouverte sur différentes approches réflexives. Le socle théorique de cette étude nous donne des bases de réflexion sur toutes ces questions qui relèvent de la didactique générale.

La didactique du FLE s'interroge en effet depuis trente ans sur la façon d'intégrer les dimensions culturelles dans l'enseignement de la langue cible. Notre thèse propose une focalisation principalement sur l'objet d'enseignement (le « quoi ? ») mais aussi sur le savoir procédural (le « comment ? »). Malgré les recherches récentes, la culture demeure un objet didactique complexe et problématique car le flou scientifique autour de cette notion persiste. Peut-on d'ailleurs déterminer les contours d'une culture sans tomber dans le culturalisme ? Il nous semble qu'il s'agit là d'une problématique centrale à laquelle les élaborateurs de programmes, les enseignants et les concepteurs de manuels n'ont pas encore trouvé de véritable solution.

Toute recherche et analyse empirique de ce type implique de s'interroger sur les concepts de *culture*, *civilisation* et *interculturel* et ce qu'ils recouvrent afin d'entrevoir comment les enseignants peuvent didactiser ces notions et les intégrer efficacement à leur enseignement. Quelles sont les approches didactiques qui permettent cet enseignement ? Nous pensons comme De Carlo (1998 : 25) que tout choix linguistique est aussi un choix idéologique. Pour cette raison, il nous paraît intéressant d'analyser le discours des manuels et de voir comment il a évolué dans le temps. Le manuel permet de révéler à la fois l'idéologie, la volonté politique et la conceptualisation didactique de la culture de chaque époque didactique. Quelle(s) image(s) du pays cible les concepteurs de matériel pédagogique ont-ils voulu présenter ? Sur quels codes interprétatifs, communicatifs, linguistiques et comportementaux se concentrent-ils selon les époques ? En définitive, qu'est-ce qui constitue la culture dans ces outils ? La culture savante a-t-elle laissé place à une conception interculturelle de l'enseignement de la langue-culture ?

Le matériel pédagogique actuel est censé s'inscrire dans un paradigme européen de didactique des langues-cultures, tenant compte des évolutions méthodologiques et technologiques dans le

domaine de l'enseignement du FLE. Des positionnements intermédiaires (ni « liquides », ni « solides »), basés sur des processus interprétatifs (comme en anthropologie symbolique), sont en effet possibles. En didactique, l'Education Plurilingue et Interculturelle (EPI) propose aujourd'hui un positionnement qui nous semble à mi-chemin entre universalisme (objectifs généraux de tolérance et de maintien de la paix sociale) et relativisme (catégorisation, mise à distance de l'Autre), en ne niant pas l'existence de cadres de référence et de cribles interprétatifs différents selon les cultures d'origine des locuteurs. Ce paradigme européen de la compétence culturelle a été théorisé entre autres par le Conseil de l'Europe et certains auteurs visant au développement (p.ex. Beacco) et à l'évaluation de la compétence culturelle (CC) (p.ex. Byram). Le projet de l'EPI nous semble raisonné et cohérent même s'il suscite quelques critiques justifiées que nous prendrons en considération. La Finlande étant habituellement bonne élève quant à l'application des recommandations européennes, nous supposons que la perspective purement langagière de l'enseignement-apprentissage des langues étrangères laisse progressivement place à une conception véritablement holistique de la langue, qui intègre à la fois ses aspects formels mais aussi une forme d'« éducation civile » (Beacco, 2000 : 175), dans la lignée des recommandations européennes actuelles. Les travaux de la Division des Politiques Linguistiques du Conseil de l'Europe œuvrent dans ce sens, plus activement depuis une quinzaine d'années, en s'inscrivant dans un paradigme cognitif visant à exploiter la plurimodalité des canaux et des sources d'information culturelle, à valoriser les échanges (notamment interactifs), la mobilité, et à tenir compte de l'importance du milieu pour l'élaboration d'activités adéquates.

L'ambition ultime du projet de l'EPI est de développer et d'améliorer la formation de véritables citoyens interculturels capables d'interpréter discours et situations dans une perspective ethnorelativiste, et ce, afin de garantir la cohésion sociale et la tolérance dans des sociétés de plus en plus multiculturelles. Nos sociétés actuelles illustrent tout à fait cette tension permanente entre universalisme et relativisme, à travers le paradoxe suivant : une uniformisation culturelle rampante *vs.* des replis identitaires de plus en plus marqués.

## VII. Méthodologie et corpus

Nous nous intéressons à trois axes d'étude qui nous semblent circonscrire l'objet de notre recherche et nous amènent à une réflexion sur trois types de représentations.

Dans un premier temps, nous étudierons les représentations de la langue-culture cible chez les étudiants finnophones. Dans un deuxième temps, nous analyserons les imaginaires ethnosocioculturels à travers les représentations de l'identité et de l'altérité présentes dans les outils

utilisés en classe. Dans un troisième temps, nous nous pencherons sur les représentations de l'enseignement-apprentissage de ces dimensions culturelles chez les enseignants de FLE. De nombreux choix méthodologiques étaient possibles pour effectuer ces analyses. Afin de proposer le panorama le plus complet possible de l'enseignement-apprentissage du FLE en Finlande, nous avons retenu plusieurs corpus d'étude parmi ceux que nous avons constitués lors de recherches préliminaires, ainsi que plusieurs méthodologies d'enquête. Nous nous intéressons surtout aux manuels publiés en Finlande au début de la recherche puis nous avons complété cette étude par des données extérieures à ce cloisonnement initial, afin d'analyser de façon plus globale le curriculum culturel. Détaillons à présent les trois étapes retenues.

Le premier axe concerne les représentations des étudiants de français à l'université de Tampere car le discours de ces derniers illustre selon nous le résultat de l'enseignement-apprentissage d'une LC après plusieurs années d'étude extensive au sein du dispositif éducatif finlandais de « l'école de base » puis du lycée. Certes, leurs représentations sont peut-être biaisées par le fait qu'ils ont souhaité poursuivre des études supérieures en français : ils éprouvent donc un intérêt particulier pour cette langue et ont (ou ont eu) probablement davantage de contacts avec la LCC que d'autres groupes d'étude. Néanmoins, nous pensons que leurs représentations peuvent justement révéler l'imagerie, les stéréotypes et les impressions qui perdurent même chez des apprenants initiés et destinés à devenir des experts de cette langue-culture au terme de leurs études. De 2008 à 2010, nous avons réuni une centaine de questionnaires dont 88 se sont avérés exploitables pour une analyse empirique. Notre choix délibéré de poser des questions ouvertes a rendu complexe une analyse statistique des données. Cependant, ce choix a permis la variété des réponses, y compris des réponses que nous n'aurions peut-être pas suggérées dans le cadre d'un questionnaire à choix multiples. Ce dispositif d'enquête nous permet donc de proposer des résultats à la fois quantitatifs (statistiques) mais aussi qualitatifs (discours de ces étudiants).

Le deuxième axe constitue notre analyse principale. Nous souhaitons au départ nous concentrer uniquement sur l'analyse des manuels puis nous avons jugé que les deux autres axes d'étude (apprenants et enseignants) étaient essentiels pour se faire une idée plus globale de l'enseignement de la CC et de la CCI dans notre contexte. Cependant, nous reconnaissons avoir consacré la plus grande partie de l'analyse à notre corpus de manuels car celui-ci permet d'observer une évolution des contenus culturels dans le matériel pédagogique selon les époques et d'étudier les représentations endogènes et exogènes plus en profondeur, grâce à une analyse descriptive, comparative et diachronique. Le corpus est composé de 20 manuels de français langue étrangère utilisés en Finlande à différentes époques : *Bonjour Monsieur Dupont* (années 60, livre de textes),



*D'accord, d'accord* (années 70, 2 volumes), *On y va* (années 80, les 4 volumes correspondant à la langue C), *Sur le Vif* (années 90, 7 volumes) et *Voilà* (années 2000, 6 volumes). Nous n'avons conservé que l'analyse des textes mais proposerons tout de même un aperçu du contenu culturel des exercices. Nous expliquerons ce choix dans la partie II.2.3.1.

Puisque nous voulons observer les variations des contenus culturels et interculturels dans ces outils, nous exploiterons les données essentiellement qualitativement. Pour ce faire, nous avons créé notre propre outil, à savoir une grille d'analyse des contenus culturels des manuels, élaborée à partir de grilles existantes mais se focalisant sur les points qui nous intéressent pour cette étude. Cette exploration donnera à voir un panorama des évolutions des méthodes d'enseignements, des approches didactiques, des contenus et des représentations sur cinq décennies et nous permettra d'étudier l'évolution de l'enseignement des compétences culturelles et interculturelles dans le discours des manuels. Les données ainsi collectées permettent d'effectuer à la fois une analyse de contenus plus générale (conceptualisation didactique de la culture) et une analyse du discours de chacune des séries (représentations culturelles endogènes et exogènes). L'auteur-énonciateur utilise en effet divers procédés discursifs qui donnent une orientation axiologique repérable à ces deux types de représentations. L'analyse des subjectivèmes et des déictiques nous donnera accès à l'axiologie du discours didactique.

Enfin, dans le troisième axe consacré aux enseignants, nous étudierons d'un côté leur discours sur la CC et la CCI, recueilli par le biais d'entretiens individuels semi-directifs et d'un autre côté, leurs pratiques pédagogiques, grâce à l'observation de cours dispensés par ces mêmes enseignants. Ce troisième axe ne se situe pas au cœur de notre recherche (peu d'enseignants ont répondu à nos sollicitations, cf. II. 3) mais vient l'enrichir car il permet de mesurer l'écart entre les discours des acteurs pédagogiques et leur concrétisation dans la pratique pédagogique quotidienne.

## VIII. Plan du travail

Notre travail sera divisé en trois parties. Dans la première, nous exposerons le cadre théorique dans lequel nous confronterons les différentes approches des dimensions culturelles en classe de langue. L'intitulé actuel de la didactique (DLC : didactique des langues-cultures) nous amènera naturellement dans un premier temps à explorer les liens que la langue entretient avec la culture (premier chapitre). Cette corrélation a été l'objet de nombreuses recherches, une fois encore dans

différents domaines : la linguistique<sup>7</sup>, l'anthropologie, le management ; autant de disciplines qui apportent des points de vue exploitables en didactique. Pour plus de clarté, nous présenterons dans le chapitre 2 les concepts-clés de cette étude, leur genèse et leur acception actuelle (*culture/civilisation/interculturel*). Ensuite, nous confronterons deux conceptions de la culture (chapitre 3) : l'une plus ancienne, traditionnelle et nationale (culture « solide ») qui est notamment utilisée dans le management interculturel et l'autre, plus récente, issue de la sociologie postmoderne et radicalement opposée à la première (culture « liquide »). Puisque l'approche déterministe de la culture est plus ancienne, plus répandue et donc plus ancrée dans les pratiques d'enseignement-apprentissage, nous l'expliquerons plus longuement que l'approche liquide actuelle. En effet, l'idée d'un caractère national quasi-biologique a été développée non seulement en management mais aussi bien avant cela, selon certaines approches ethnologiques (p.ex. la caractérologie ethnique) ou psychologiques (p.ex. la psychologie des peuples). Dans le quatrième chapitre, nous nous pencherons sur les concepts centraux pour nos analyses ultérieures, à savoir ceux d'*identité* et d'*altérité*, de *représentations* et de *stéréotypes* avant de voir les implications didactiques de ces notions. Dans le dernier chapitre, nous retracerons l'itinéraire de cet objet didactique complexe, la *culture*, en étudiant d'abord la place de la composante culturelle dans la compétence de communication puis en exposant la conception de l'objet culture en didactique selon les époques et méthodologies employées. Nous présenterons également les instructions officielles de la Direction finlandaise générale de l'enseignement quant à l'intégration des dimensions culturelles lors de l'établissement de chaque programme-cadre décennal. Par ailleurs, nous présenterons les discours didactiques supra-nationaux sur le sujet, en particulier le paradigme européen de l'EPI à travers les textes fondamentaux sur le dialogue culturel et interculturel des organisations internationales (UNESCO, Conseil de l'Europe). Pour terminer la présentation du cadre théorique, nous exposerons et justifierons notre positionnement parmi ces approches réflexives.

Dans la deuxième partie, nous procéderons à l'analyse des représentations de la langue-culture française à travers les trois axes que nous avons explicités plus haut : les apprenants (étudiants à l'université de Tampere), les enseignants (collèges/lycées à Tampere) mais surtout les manuels de FLE utilisés en Finlande. Le premier chapitre, consacré aux apprenants présentera leur profil, leurs motifs de choix de la langue française puis leurs représentations de la France, des Français (technique des mots-associés et axiologie des subjectivèmes) et de la culture française. L'analyse principale sera consacrée à l'étude diachronique du traitement de l'identité et de l'altérité dans le

---

<sup>7</sup> Affrontement des paradigmes universaliste et déterministe mais aussi contribution de l'ethnolinguistique et de l'approche interactionniste.

matériel pédagogique. Ce deuxième chapitre permettra de déceler l'évolution des auto- et des hétéro-représentations dans un corpus de cinq séries de manuels publiés depuis 1965 en Finlande. Tout d'abord, nous justifierons le choix du manuel comme objet d'étude ainsi que notre méthodologie de recherche (corpus, grille d'analyse, apports de l'analyse du discours). Afin d'observer avec plus de clarté la conceptualisation de la culture dans notre corpus, nous avons morcelé la notion de culture en plusieurs types : la *culture cultivée* vs. la *culture populaire*, puis la *culture anthropologique* (ou quotidienne : les *habitus*). La sous-partie suivante traitera plus spécifiquement des codes socioculturels présents dans les séries analysées. Enfin, « l'ethnosocioculturel » (Boyer, 1993) dans le corpus sera analysé en trois temps : tout d'abord, les représentations endogènes (ou auto-représentations, représentations du Même), ensuite, les représentations exogènes (ou hétéro-représentations, représentations de l'Autre) et pour finir, les formes prises par l'interculturalité, autrement dit la rencontre interculturelle proposée par le truchement des personnages-énonciateurs. Il nous a semblé plus clair d'opérer ce découpage thématique à l'intérieur duquel nous traiterons des contenus et discours des manuels par série. Les représentations des acteurs du champ pédagogique viendront compléter cette analyse principale. Les enseignants feront donc l'objet du chapitre 3, consacré à leur discours (entretiens individuels), à leurs pratiques (observations) mais aussi à leur formation.

Pour finir, dans la troisième partie, nous réfléchirons aux finalités didactiques de cette recherche afin de déterminer les enjeux et choix didactiques possibles tant au niveau de l'évaluation de la compétence culturelle et interculturelle des apprenants que des contenus d'enseignement. Nous proposerons une modélisation du concept de culture d'après nos analyses empiriques et le découpage des savoirs proposé entre autres par le CECRL : savoirs, savoir-faire, savoir-être mais aussi savoir-interpréter (Beacco) et savoir-devenir (De Ketele). Notre ambition est de faire un état des lieux de l'enseignement-apprentissage des dimensions culturelles de la langue française en Finlande pour, nous l'espérons, contribuer à une nouvelle réflexion sur l'ensemble du système d'enseignement-apprentissage des langues en Finlande : quelle politique linguistique ? quels objectifs ? quelle évaluation ? quels outils ? quels contenus ? quels discours ? quels imaginaires et représentations dans ces outils ? quelle conceptualisation de la langue-culture française en Finlande ?



# **PARTIE I : DES CONCEPTUALISATIONS DE LA CULTURE AU PROJET DE L'ÉDUCATION PLURILINGUE ET INTERCULTURELLE**

Un concept désormais, parce qu'il n'est qu'un îlot dans un océan de non-savoirs, n'appartient à personne, à aucun spécialiste patenté, estampillé, improbable « gardien de la porte ». (Porcher, 1997 : 13).

## **Introduction**

L'objet de cette recherche est de mettre en évidence les implications culturelles de l'enseignement du F.L.E. dans une classe d'apprenants finlandais. En didactique des langues étrangères, on parle maintenant davantage de la « langue-culture » de l'apprenant plutôt que de la langue seule mais aussi de plus en plus de l'absolue nécessité d'enseigner des éléments culturels et socioculturels en même temps que la langue elle-même. Cuq et Gruca (2006 : 59) adhèrent par exemple à l'idée qu'il est « sans intérêt et sans doute contre-productif d'envisager l'enseignement d'une langue vivante sans y intégrer les paramètres culturels sans lesquels elle n'est qu'un idiome ». Par ailleurs, de nombreux didacticiens ajoutent « et des cultures » à la lexie « didactique des langues »<sup>8</sup>. En effet, il paraît difficile de dissocier l'aspect culturel de l'aspect purement idiomatique de l'enseignement-apprentissage d'une langue étrangère. Dès lors, il convient de s'interroger sur toutes les implications de cette assertion. Apprendre une langue étrangère ne se résume pas à l'acquisition d'un instrument de communication. L'apprenant doit aussi intégrer l'univers symbolique véhiculé par la langue. Cet univers symbolique est couramment défini comme *la culture* commune aux locuteurs de la langue cible.

Dans cette partie, nous exposerons le cadre théorique de la recherche et plus précisément les différentes acceptions que la notion de *culture* recouvre afin de mieux expliciter ce que ce terme signifie dans notre étude. Nous concevons la didactique des langues étrangères comme un champ transdisciplinaire dans la mesure où elle s'est construite au carrefour d'autres sciences qui l'enrichissent et la complètent de leurs découvertes. Nous devons par conséquent nous intéresser aux autres disciplines qui ont conceptualisé la culture et aux influences que ces conceptualisations ont pu avoir dans le monde de la didactique des LE. D'après Porcher (1997 : 13), « les disciplines ne sont qu'un découpage administratif du savoir, un système de rangement, qu'il convient impérativement de ne pas confondre avec un découpage épistémologique ». L'auteur dénonce ainsi

---

<sup>8</sup> Par exemple Galisson (1990), « De la linguistique appliquée à la didactologie des langues-cultures », in ELA n°79.

le « statut archipélagique du savoir contemporain » (id. : 12). C'est pourquoi nous allons tenter de créer des ponts entre les disciplines en explorant ce que le concept de *culture* recouvre dans des domaines connexes en sciences humaines : la linguistique, l'anthropologie/l'ethnologie mais aussi le management interculturel, avant de nous focaliser sur l'acception de cette notion en didactique et de présenter notre positionnement.

L'objet *culture* reste de nos jours en didactique si complexe que l'on peine à donner une véritable définition didactique de ce terme. Nous essaierons de rendre compte de ce flou terminologique pour mieux expliciter ce concept d'un point de vue didactique. Il existe actuellement différents paradigmes socio-didactiques qui envisagent la *culture* de façon plus ou moins *solide/liquide*, ce qui rend les définitions de ce terme discutables et sujettes au débat. La compétence de communication intègre sans nul doute des dimensions culturelles dans sa théorisation. Il reste à définir de quoi se composent ces dimensions culturelles et quelle est leur importance dans la pratique didactique et pédagogique. Les dimensions culturelles à proprement parler peuvent à la fois concerner la culture « culturelle » (Galisson, 1991) que nous préférons appeler « culture anthropologique » (ou quotidienne/comportementale) mais aussi « la culture cultivée » (ou patrimoniale). De plus, la compétence de communication abrite en son sein deux autres dimensions complémentaires : la dimension sociolinguistique/socioculturelle ainsi que la dimension interculturelle des enseignements de langues. Ces deux dimensions constituent la manifestation en discours des deux précédentes. En effet, il est indispensable que les apprenants maîtrisent à la fois les codes et contraintes linguistiques de la langue et ses codes et contraintes rituels pour la parler correctement. C'est ce que les ethnographes de la communication nomment *la grammaire des comportements*. Cette discipline initiée par Hymes analyse les aspects sociolinguistiques et socioculturels des interactions. « L'ethnographie des communications nous initie à l'étude des particularismes. [...] les comportements humains ont un aspect universel mais on peut noter des dissemblances, des nuances qui « viennent particulariser nos manières autochtones » » (De Salins, 1992 : 9). Cependant, ces dissemblances ne semblent pas être maîtrisées par des étudiants qui ont pourtant parfois suivi des années de cours de français et maîtrisent en général les codes linguistiques de cette langue. C'est pourquoi cette étude nécessite une approche à la fois interactionnelle et culturelle.

S'il l'on postule que « des cultures » existent et que celles-ci sont dissemblables, on constate que ces cultures sont amenées à se rencontrer et, du contact entre les cultures, ont émergé les notions d'*interculturel* et d'*interculturalité* liées aux concepts d'*identité* et d'*altérité*. L'explicitation de ces notions nous permettra de mieux définir les contours de l'objet culture et de

mieux appréhender l'analyse de notre corpus dans la partie suivante. Notons d'emblée une opposition paradigmatique entre une conception universaliste et une conception relativiste de la culture quels que soient les domaines d'approche. Nous proposons d'explorer sous cet angle les champs retenus et de voir les conséquences théoriques de cette dichotomie en didactique. La question à laquelle nous tenterons de répondre dans le premier chapitre est la suivante : Quelle articulation peut-on établir entre langue et culture ? Pour ce faire, nous présenterons la perception de l'indissociabilité des rapports entre langue et culture en philosophie, linguistique et anthropologie, avant de voir précisément les implications didactiques engendrées par ces réflexions transdisciplinaires.

Dans le deuxième chapitre, nous étudierons les différentes acceptions de *civilisation*, *culture*, *interculturel*, dans la mesure où ces notions se sont confondues au point que la didactique peine parfois à nommer clairement ces objets d'enseignement et à en définir les contenus. Comment ces termes ont-ils émergé et pris place en didactique ? Y a-t-il eu une évolution diachronique de leur définition ? Quelles divisions internes peut-on opérer dans ce tout compact et imprécis que l'on qualifie tantôt de *civilisation*, de *culture*, voire de *société* actuellement ? De la même façon, il s'agira de clarifier ce que la notion d'*interculturel* signifie aujourd'hui en DLC.

Ensuite, dans le chapitre 3, nous examinerons deux paradigmes qui présentent la culture : l'un dans une conception solide, c'est-à-dire nationale et l'autre dans une perspective postmoderne et liquide dans laquelle cette notion prend un sens radicalement contraire. D'un côté, envisager la culture de façon solide, c'est considérer de fait que les cultures existent, que l'on peut établir des différences entre elles et par là même les classer selon différents critères, comme c'est le cas en management interculturel. D'un autre côté, la culture peut être perçue selon une conception liquide, mouvante, impalpable car multiple et par conséquent impossible à catégoriser, encore moins nationalement.

Par la suite, dans le chapitre 4, nous verrons les notions qui concernent le rapport entre Soi et l'Autre, à savoir l'*identité* et l'*altérité*, de façon à pouvoir étudier les représentations endogènes et exogènes repérées dans notre corpus de manuels. Ces deux notions vont de pair. Je ne suis moi que parce qu'un autre me renvoie ma propre identité. Dès lors, il importe de faire la distinction entre identité individuelle et identité collective car l'individu est fait de multiples appartenances parmi lesquelles sa nation et sa langue.

Pour finir, dans le chapitre 5, nous expliquerons pourquoi la culture a constitué et demeure un objet didactique complexe. Nous verrons tout d'abord quelle place occupe la culture parmi les composantes de la compétence communicative. Ensuite, nous dresserons un historique des méthodes et approches utilisées dans l'enseignement du FLE, en nous attardant plus longuement sur celles qui éclairent notre corpus de manuels et en développant les conceptions et place de la culture dans ces différentes méthodes. De plus, nous contextualiserons cette approche diachronique en présentant les programmes-cadres successifs proposés par l'Etat finlandais. Enfin, dans le dernier point, nous détaillerons les recommandations européennes actuelles concernant l'intégration du culturel et de l'interculturel dans les programmes et justifierons pourquoi nous nous situons dans le discours didactique de l'EPI.

## Chapitre 1 : De la langue à la culture

Nous partons du postulat qu'on ne peut enseigner une langue sans s'intéresser à la culture qui s'y attache. La question du rapport entre la langue et la culture s'est posée, tant dans le domaine de la philosophie que dans celui de la linguistique. Ces différentes théories concernant le rapport langue-culture ont évolué grâce à l'affinement de la description de ces concepts dans d'autres disciplines, notamment en anthropologie et en sociologie. Ce n'est qu'à partir du moment où la langue a d'une part, été perçue comme un fait social et d'autre part, où la culture a été considérée par les linguistes et les anthropologues comme un système intégrant la langue que la question des rapports entre langue et culture a pu se poser de façon plus scientifique. Reconnaître qu'il s'agit de faits de même nature permet de mettre ces notions sur le même plan et d'analyser leurs relations fonctionnelles. (Mailhot, 1969 : 200).

### 1.1. Prolégomènes

Avant d'exposer les rapports établis entre langue et culture dans différentes sciences cognitives, nous tenons d'une part à expliciter notre perception des notions de *langue*, de *langage* et de *parole* et d'autre part, à expliquer dans quelle mesure le terme de *culture* est, dans ce contexte, indissociable du (et même parfois assimilable au) concept de *pensée*. Nous reviendrons ici également sur la définition des unités linguistiques de base qui serviront ultérieurement à présenter les conceptions universaliste et relativiste des linguistes sur le rapport entre *langue* et *pensée* et, par extension, entre *langue* et *culture*.



Tout d'abord, notons que dans le parler ordinaire, la notion de langage ne recouvre pas vraiment les significations que les linguistes ont pu lui donner. Ainsi, on peut entendre parler de « langage des animaux », ou encore de « langage des fleurs », expressions métaphoriques caractéristiques d'une utilisation impropre du terme. Le langage est au contraire une fonction spécifiquement humaine, une faculté de communication liée à une capacité propre à l'individu lui permettant de s'entendre avec un autre individu au moyen de signes vocaux identifiés. Cette aptitude implique d'ailleurs l'existence d'un dispositif neuro-physiologique (Martinez, 2011a : 16) : appareil auditif, phonatoire, présence d'un néo-cortex permettant la mémorisation, la verbalisation, etc. C'est en tout cas dans cette perspective terminologique que nous utiliserons ce terme dans ce chapitre en particulier, même si nous concevons qu'il puisse y avoir débat sur le terme de *langage*.

Notre définition du langage en tant que faculté humaine présuppose son innéité. L'individu porte en lui cette capacité et - à l'exception de cas particuliers de déficience du dispositif neuro-physiologique - sera en mesure de la manifester par l'acquisition et l'apprentissage d'une ou plusieurs langues. L'appropriation de la/des langue(s) correspond à l'activation lors de l'éducation de cette capacité à un moment donné du développement de l'individu au-delà duquel toute tentative d'acquisition semble extrêmement difficile voire impossible<sup>9</sup>. Comme le soutient Martin (2004 : 58) : « Le langage est l'ensemble des conditions qui rendent possible la construction de la langue ». Cette conception innéiste a été amplement discutée, entre autres par Piaget pour qui les capacités cognitives de l'humain ne sont ni totalement innées, ni totalement acquises. Cependant, la théorie innéiste de l'acquisition du langage chez l'enfant sert à Chomsky de cadre théorique pour l'apparition de la grammaire universelle (transformationnelle) basée sur l'existence d'universaux linguistiques. Comme le rappelle Cuq (2003 : 131), cet innéisme part du principe que tout être humain naît avec un dispositif d'acquisition du langage<sup>10</sup> en général et non d'une langue en particulier. C'est pour cette raison que nous utiliserons préférentiellement le terme de *langage* dès lors qu'il s'agira de cette conception linguistique universaliste. En revanche, dans ce chapitre, nous emploierons le terme de *langue* chaque fois qu'il sera question de la manifestation concrète de la capacité de langage. En effet, les langues constituent des modalités particulières du langage, en tant que système de signes articulés formant un code admis par les membres d'une même communauté linguistique<sup>11</sup>.

---

<sup>9</sup> Voir le cas des « enfants sauvages », Lucien Malson (1964).

<sup>10</sup> Chez Chomsky, « Language Acquisition Device ».

<sup>11</sup> En va-t-il de même pour la culture ? Constitue-t-elle un code admis par tous les membres d'une même communauté ?

Saussure, dans son *Cours de linguistique générale* (1962 [1916]), a proposé une première distinction essentielle entre *langue* et *parole* : schématiquement, la *langue* constitue le code (chaînes sonores, suites graphiques) permettant à l'homme de communiquer, tandis que la *parole* serait plutôt la mise en application de ce code lors d'actes concrets. Le *discours* quant à lui recouvre une idée plus générale dont la parole est l'une des composantes : « le **discours** est l'ensemble infini des énoncés possibles, dont la **parole** est un sous-ensemble réalisé » (Martin, 2004 : 56). Le discours et la parole sont observables, analysables, contrairement à la langue qui en est l'outil. Dumont (2008 : 189) insiste sur la distinction à opérer entre langue et discours dans les problématiques culturelles : « Ce n'est pas la langue qui témoigne des spécificités culturelles mais le discours, c'est-à-dire l'usage que les individus font de la langue », d'où notre intérêt pour l'analyse du discours dans la partie d'analyse. La langue serait ainsi un instrument de communication constitué de signes et de règles combinatoires permettant de transmettre/comprendre un message à/provenant d'un interlocuteur partageant le même code. Le locuteur encode son message grâce à ces signes et règles combinatoires pour être compris : l'encodage traduit donc la pensée en mots. L'interlocuteur va quant à lui décoder ce message grâce à sa connaissance du code (la langue) puis interpréter la parole de l'émetteur du message : le décodage part cette fois du code pour se traduire en pensée. Dès lors, nous pouvons envisager le langage comme l'expression de la pensée d'un individu et de nombreux chercheurs se sont penchés sur les liens entre le code linguistique et la pensée.

## 1.2. Les rapports entre langue et culture

Apprendre la langue de l'autre, et plus encore comprendre le langage de l'autre, c'est établir avec lui une relation symbolique élémentaire, le respecter et le rejoindre, franchir la frontière. (Augé, 2010 : 17).

Chaque communauté linguistique possède un ensemble de symboles constitué en code linguistique spécifique, ces symboles étant nécessairement conditionnés par l'environnement dans lequel cette communauté évolue. La langue, la pensée et la culture se trouvent de ce fait intrinsèquement liées et leurs rapports ont suscité une littérature abondante dans des domaines aussi variés que la philosophie, la linguistique et l'anthropologie. Ces réflexions d'ordre épistémologique sur les rapports entre langage et pensée humaine nous amènent de façon plus concrète à nous interroger sur la langue comme moyen de conceptualisation du réel et d'expression de la pensée.

### 1.2.1. Un questionnement philosophique

Le langage est un témoignage de l'isomorphisme entre pensée et réalité : c'est le lieu où se réalise la correspondance entre la pensée et le monde [...] Pour réfléchir sur elle-même et se donner une méthode, la pensée doit se faire pensée verbale. (Formigari, in Auroux, 1992 : 449 ; 452).

De nombreux philosophes (entre autres Platon, Descartes, Alain, Rousseau, Hegel) se sont interrogés sur le langage comme moyen de la pensée. Dans quelle mesure le langage contribue-t-il à la formation de la pensée? Le langage précède-t-il la pensée et la détermine-t-il ? Le langage serait-il une condition de la pensée ? Le rapport entre langue et culture est, à l'origine, un questionnement d'ordre philosophique. Auroux (1996 : 4) note à ce propos que « la tradition linguistique occidentale a ses sources chez les philosophes qui ont commencé à distinguer les classes de mots [...] pour les besoins d'une théorie de l'argumentation ». En Occident, la logique et la rhétorique ont d'ailleurs précédé l'apparition de la grammaire (*ibid.*).

Selon Platon, dans *le Cratyle*, il existerait une ressemblance entre les mots et les choses. La langue coïnciderait donc avec le monde et en constituerait une première connaissance. Cependant, la diversité des langues vient contredire cette interprétation puisqu'il existe des signes linguistiques différents selon les langues pour désigner le même référent. Dès lors, le signe linguistique peut être considéré comme arbitraire. Ce lien entre les mots et le réel est fortement contesté par les linguistes alors que le lien entre la parole et la pensée ne fait aucun doute : « Comment se fait-il, maintenant, que ces mots, qui n'ont « rien de semblable avec ce qui se passe dans notre esprit », puissent cependant imiter « les divers mouvements de notre âme » ? » (Ducrot et Todorov, 1972 : 15). Le rapport langue-culture a fait l'objet de nombreux textes philosophiques. Cette sous-partie ne vise pas à détailler les différentes conceptions philosophiques du langage mais à établir une relation entre ce questionnement philosophique et sa théorisation ultérieure en linguistique.

Tout d'abord, Platon va distinguer la pensée, « le dialogue intérieur que l'âme se tient à elle-même », du logos/discours, « la pensée qui s'écoule de l'âme vers l'extérieur sous forme de flux vocal » (Auroux, 1996 : 22). Ensuite, chez Aristote, le langage comme traduction de la pensée prend la forme d'une « triade sémiotique » entre le son, l'état de l'âme et la forme des choses (id. : 79). Les linguistes comme Saussure vont par la suite réduire cette triade à la dyade « signifiant/signifié ». Il n'en demeure pas moins que la parole est vue comme une externalisation de la pensée humaine depuis Aristote. Locke va par exemple le rappeler au XVII<sup>e</sup> siècle dans son *Essai philosophique sur l'entendement humain* :

Il est donc nécessaire qu'outre les sons articulés l'homme fût capable de *se servir de ces sons comme signes de ses conceptions intérieures*, et de les établir comme autant de marques des idées que nous avons dans l'esprit, afin que par là elles pussent être manifestées aux autres, et qu'ainsi les hommes pussent s'entrecommuniquer les pensées qu'ils ont dans l'esprit. (Locke, 1972 [1690] : III.1. §§ 1 et 2).

Le terme de « conceptions intérieures » utilisé par Locke correspond tout à fait à ce dont nous parlerons dans la partie I.1.2.2.3., à savoir les univers conceptuels différant d'un locuteur à l'autre. L'être humain a cette capacité à se représenter le réel de façon singulière. Toutefois, la parole n'est pas une simple matérialisation d'une pensée qui serait antérieure, comme l'ont souligné Saussure, ou plus récemment Merleau-Ponty :

La langue est encore comparable à une feuille de papier : la pensée est le recto et le son le verso ; on ne peut découper le recto sans découper en même temps le verso ; de même dans la langue, on ne saurait isoler ni le son de la pensée, ni la pensée du son ; on n'y arriverait que par une abstraction dont le résultat serait de faire de la psychologie pure ou de la phonologie pure. (Saussure, 1962 [1916] : 156-157).

La parole opérante fait penser et la pensée vive trouve magiquement ses mots. Il n'y a pas *la* pensée et *le* langage, chacun des deux ordres à l'examen se dédouble et envoie un rameau dans l'autre. (Merleau-Ponty, 1960 : 25-26).

L'expression de nos représentations de la réalité nous permet d'entrer en communication avec autrui. La langue permet ce partage de représentations, à condition que les interlocuteurs comprennent et interprètent les mêmes symboles. Pour cela, il est nécessaire qu'ils partagent les mêmes références et codes. Cet univers de symboles est nommé *culture* chez Benveniste, qui explique dans *Problèmes de linguistique générale* sa transmission par la langue (nous soulignons) :

Ce phénomène humain, la culture, est un phénomène entièrement symbolique. **La culture se définit comme un ensemble très complexe de représentations, organisées par un code** de relations et de valeurs : traditions, religion, lois, politique, éthique, arts, tout cela dont l'homme, où qu'il naisse, sera imprégné dans sa conscience la plus profonde et qui dirigera son comportement dans toutes les formes de son activité, **qu'est-ce donc sinon un univers de symboles intégrés en une structure spécifique et que le langage manifeste et transmet ?** Par la langue, l'homme assimile la culture, la perpétue ou la transforme. Or comme chaque langue, **chaque culture met en œuvre un appareil spécifique de symboles en lequel s'identifie chaque société.** La diversité des langues, la diversité des cultures, leurs changements, font apparaître la nature conventionnelle du symbolisme qui les articule. C'est en définitive le symbole qui noue ce lien vivant entre l'homme, la langue et la culture. (Benveniste, 1966 : 30).

La philosophie, ou plus spécifiquement la philosophie du langage, tente de théoriser et d'expliquer la communication humaine. La linguistique quant à elle a pour objet la description des faits de langue. Dans la partie suivante, nous allons exposer deux points de vue linguistiques opposés sur les rapports entre langue et culture (universalisme vs. déterminisme) avant de présenter les perspectives ethnolinguistiques et anthropologiques sur le sujet.

## 1.2.2. Le rapport langue/culture en linguistique

La langue n'est pas inscrite dans les dictionnaires mais dans la tête de ceux qui la parlent. (Delbecque : 33).

Les questionnements philosophiques que nous venons d'évoquer sur les rapports entre langue, pensée et culture ont considérablement influé sur les recherches en linguistique. Comme nous l'avons vu, seuls le discours et la parole sont observables. Toutes les hypothèses posées sur la langue elle-même sont par conséquent à vérifier dans la concrétisation du code partagé, à savoir le discours. Nous allons maintenant expliquer en quoi les apports théoriques en linguistique peuvent servir notre réflexion et être exploités en didactique des langues étrangères.

### 1.2.2.1. Balises terminologiques

La linguistique moderne reconnaît que l'organisation interne des langues et l'usage apparaissent comme « une totalité indissociable du fait culturel et social, lui-même intégré à la cognition générale » et qu' « il ne saurait y avoir d'île du langage » car « les catégories des langues sont reliées aux catégories d'expérience et de pensée » (Delbecque, 2006 : 6). Ainsi, l'interrelation langue-culture reconnue désormais unanimement en linguistique devrait davantage être prise en considération dans les pratiques didactiques actuelles qui continuent, selon nous et en tout cas dans le contexte que nous étudions, à envisager cette interrelation d'un point de vue strictement lexicologique selon lequel la langue serait un simple répertoire de mots (cf.I.1.4).

Dans un cadre sémiotique, ce système de communication qu'on appelle *langue* se compose de signes partagés, compris et interprétés par une communauté linguistique et culturelle donnée. Nous pouvons observer que cet ensemble de signes permet non seulement de transmettre un message aux membres d'une même communauté linguistique mais surtout de refléter une perception du monde en relation avec ces signes dans un univers conceptuel déterminé, perception qui va donc s'exprimer différemment dès lors qu'il s'agira d'une autre communauté linguistique. Par ailleurs, nous pouvons appliquer ce constat à la communication non verbale (gestuelle par exemple), qui peut être différente d'une communauté linguistique à l'autre où les *signes indexicaux* ou *iconiques*<sup>12</sup> (aussi qualifiés d'*indices* et d'*icônes*) ne renvoient pas aux mêmes *significations*. En sémiologie, le langage est considéré comme essentiellement *symbolique*, l'association entre

---

<sup>12</sup> Les signes indexicaux et iconiques relèvent du langage corporel : par exemple un froncement de sourcils peut être un signe indexical d'incompréhension ; mimer un choc avec les mains, le signe iconique d'une collision.

signifiant et signifié étant le plus souvent arbitraire<sup>13</sup>. Les locuteurs ont à l'esprit des *catégories conceptuelles* qui découpent la réalité et en classent les entités ; ces catégories conceptuelles vont à leur tour être traduites en *catégories linguistiques* par le biais des *signes linguistiques*. L'établissement d'un lien entre signifiant et signifié provient de cette opération mentale de conceptualisation. Dans le schéma suivant, nous pouvons voir une façon possible de représenter l'univers conceptuel :

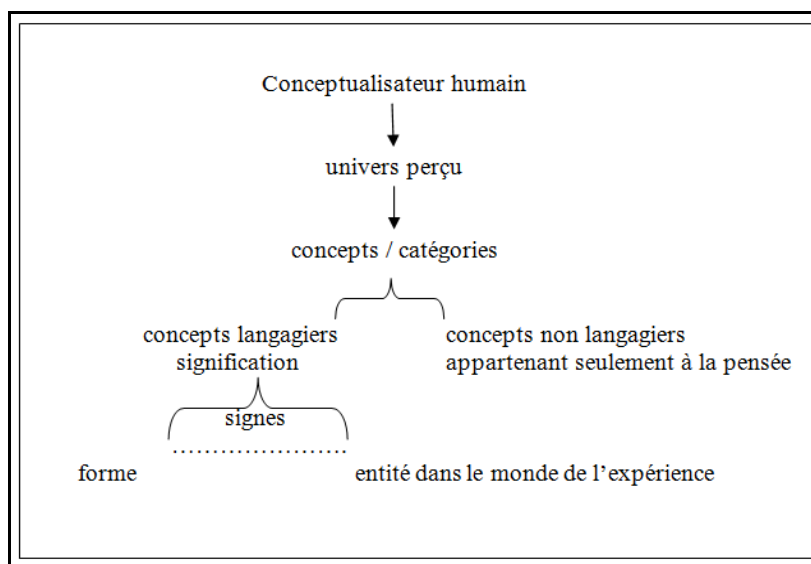


Figure 1 : Schéma de l'univers conceptuel<sup>14</sup>

Or, les entités placées dans telle ou telle catégorie conceptuelle par le locuteur le seront de façon plus ou moins objective : on pourrait par exemple s'accorder facilement sur les entités à placer dans la catégorie conceptuelle des 'animaux' mais beaucoup moins par exemple sur le contenu de la catégorie des 'défauts', plus subjective. Bien que ces catégories conceptuelles subjectives diffèrent probablement d'un individu à l'autre, nous pouvons présupposer que les locuteurs d'une même communauté linguistique et culturelle tendront à attribuer plus ou moins les mêmes entités à une même catégorie conceptuelle car leur environnement culturel aura façonné leur mode de pensée d'une façon particulière (éducation, institutions, médias, religion, etc), induisant une conception manichéenne du bien, du mal et d'autres concepts constitutifs du raisonnement et de la pensée humaine. Sans la connaissance des coréférences auxquelles l'émetteur et le récepteur font appel lors de la transmission d'un message, ce dernier ne peut être compris intégralement comme le montre ce schéma de la communication en classe de langue proposé par Martinez :

<sup>13</sup> Exception faite des mots ayant pour référence un son produit.

<sup>14</sup> D'après un modèle possible proposé par Delbecq (2006 : 35).

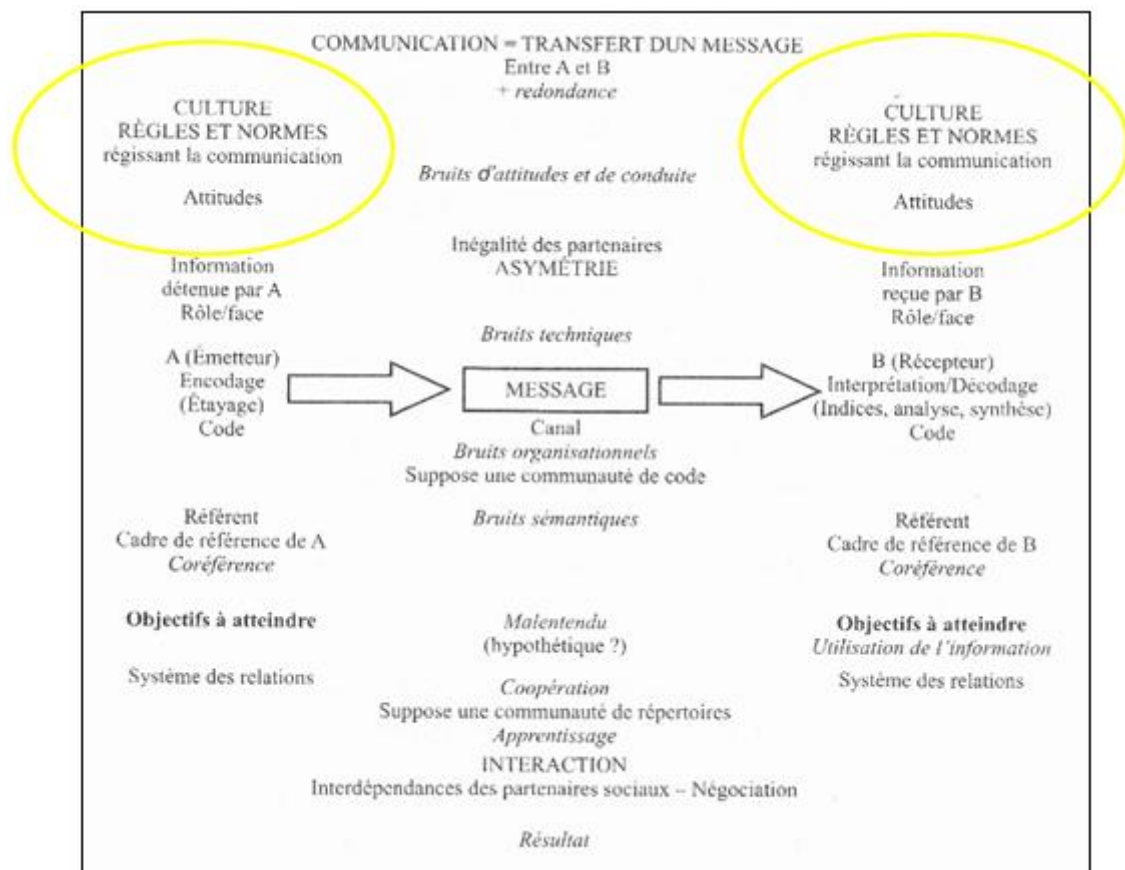


Figure 2 : Un modèle panoramique de la communication en classe de langue (Martinez, 2011a : 15)

Chacun encode et décode les messages transmis bien sûr à travers une communauté de code mais aussi dans un « cadre culturel » englobant certaines règles et normes de communication. Ces cadres diffèrent d'une communauté linguistique à l'autre. Pour pouvoir interpréter correctement le message et éviter tout malentendu, il faut aussi savoir décoder le message en fonction du cadre culturel dans lequel il a été exprimé. Selon ce raisonnement, il y aurait donc bien une conceptualisation commune aux membres d'une communauté linguistique, autrement dit une représentation du monde particulière, s'exprimant à travers la langue et pouvant être différente selon les communautés linguistiques. Ainsi, Delbecque (2006 : 34) affirme que : « [Le monde] nous apparaît toujours d'une façon ou d'une autre par le biais de notre activité qui consiste à catégoriser sur la base de notre perception, de nos connaissances, de notre état d'esprit ; bref, à partir de notre condition humaine » et cite l'exemple suivant parmi d'autres :

Ce qu'on décrit comme un fer à cheval en français est appelé horseshoe en anglais ('la chaussure d'un cheval') et Hufeisen en allemand ('fer de sabot'). Tous ces signes sont motivés : en français et en anglais, l'instrument de protection est lié au cheval entier, alors qu'en allemand, le lien n'est fait qu'avec la partie du corps directement concernée. De plus, le français et l'allemand mettent en valeur la matière dont il est fait, tandis que l'anglais privilégie sa fonction protectrice et reflète une vision anthropocentrique de la scène. (Delbecque, 2006 : 35).

Cela illustre qu'en découvrant une langue étrangère, l'apprenant doit aussi se familiariser avec les modes de pensée reflétés par la langue et se distancier de ses propres conceptualisations. Les champs sémantiques constituent un autre exemple très révélateur de la conceptualisation et de la perception du monde à travers un prisme culturel et environnemental déterminé. Il peut exister un nombre d'occurrences considérable d'un terme dans une langue mais pas dans une autre car l'environnement dans lequel cette dernière est parlée n'implique pas de nuances sémantiques aussi précises. L'approche onomasiologique permet d'étudier ce phénomène et d'analyser les entités constitutives d'un même domaine conceptuel. La culture (signifiant dans ce cas l'organisation du monde de locuteurs de même langue) peut ainsi être révélée en partie au niveau sémantique si on considère la langue comme un prisme reflétant une réalité extralinguistique :

In each field, a sphere of experience, concrete or abstract, is analyzed, divided up and classified in a unique way which embodies a scale of values and a particular vision of the world. (Ullmann, in Greenberg, 1966 : 250).

Kleiber s'est notamment intéressé à la sémantique référentielle et à la catégorisation du sens : il a établi que les référents pouvaient être regroupés par catégories sémantiques hiérarchisées<sup>15</sup>. Dans cette classification, il qualifie de prototype le meilleur représentant de sa catégorie sémantique. Cette hiérarchisation ne se fonde pas sur des discontinuités mais sur une ressemblance, un appariement par rapport au meilleur représentant. Ainsi, les membres d'une même catégorie ne possèdent pas obligatoirement les mêmes propriétés. Ces catégories se distinguent selon des niveaux : le niveau superordonné ou générique (p.ex. animal), le niveau de base (p.ex. chien), le niveau subordonné ou spécifique (p.ex. basset, labrador...)

Cette distinction s'assimile à celle entre hyperonymes et hyponymes. Ainsi, si les communautés discursives conceptualisent en général les mêmes hyperonymes, il peut arriver que les hyponymes qu'elles utilisent pour spécifier le même niveau de base diffèrent d'une langue à l'autre car les hyponymes reflètent davantage leur environnement culturel et ses composantes, sans traduction nécessairement possible d'une langue à l'autre (hyponymes des plantes, des aliments, etc). Martinet (1996 : 12, nous soulignons) établit la conclusion suivante :

**A chaque langue correspond une organisation particulière des données de l'expérience.** Apprendre une autre langue, ce n'est pas mettre de nouvelles étiquettes sur des objets connus, mais **s'habituer à analyser autrement** ce qui fait l'objet de communications linguistiques.

---

<sup>15</sup> Cf. *La sémantique du prototype* (1999 [1990]).



Ainsi, les enseignants de langues étrangères ne peuvent se contenter d'enseigner la langue en termes purement contrastifs. Il n'est pas toujours possible de traduire fidèlement un mot, une expression en langue étrangère dans la mesure où le mode d'appréhension du réel diffère d'une langue à l'autre. La langue reflète incontestablement une appréhension du réel spécifique à ses locuteurs. Dès lors, nous pouvons nous interroger sur le rôle du langage dans la pensée. De nombreux chercheurs se sont penchés sur la problématique suivante : les conceptualisations mentales déterminent-elles les catégories linguistiques ? Ou serait-ce le contraire ? Deux théories s'affrontent à ce sujet. La théorie universaliste, qui affirme que des universaux linguistiques recouvrent toutes les langues, induit que l'expérience et l'environnement ne conditionnent pas vraiment la langue. Au contraire, la relativité linguistique (forme linguistique du relativisme culturel anthropologique) défend l'idée qu'à chaque langue correspond un univers conceptuel propre et en donne pour preuve la variabilité des représentations et perceptions du monde dans les différentes langues. Nous allons développer ces deux paradigmes opposés qui tentent de répondre à la question suivante : les modes de pensée sont-ils reflétés par le langage ?

#### 1.2.2.2. De l'universalisme linguistique...

La connaissance de ce qui se passe dans notre esprit est nécessaire pour comprendre les fondements de la grammaire (*Grammaire de Port-Royal*, 2<sup>e</sup> partie, chap. I).

L'universalisme linguistique, tradition philosophique dominante depuis le XVII<sup>e</sup> siècle, postule que la pensée humaine est universelle quelles que soient la langue et la culture dans laquelle elle est verbalisée. De là est née l'idée d'uniformité et d'unité de la nature et de la pensée humaines. En effet, si l'on considère qu'une langue est convertible et donc traductible dans une autre, c'est qu'il doit exister entre elles certaines homologues qui rendent ce phénomène possible. Dès lors, nous pourrions convenir qu'il existe des « universaux de pensée ». D'après cette théorie, il serait impossible de concevoir que les idées proviennent d'une réalité culturelle avant d'être conceptualisées, comme l'affirme Bergheud (in Auroux, 1984 : 35) : « [...] le paradigme universaliste interpelle une linguistique empiriste en posant que l'abstraction signale des opérations rationnelles primant sur les perceptions, que les idées abstraites préexistent aux termes abstraits ».

Chomsky a développé au XX<sup>e</sup> siècle une philosophie du langage rationaliste qui donnera le jour à une *grammaire universelle*, innée, applicable à n'importe quel langage humain, quelle que soit sa forme ; en d'autres termes, il affirme l'existence de structures universelles dans toutes les langues. Il indique (1969) : « Les structures [du langage] sont universelles selon une nécessité biologique et pas seulement un accident historique. Elles découlent des caractéristiques mentales de l'espèce ».

Pour lui, tout locuteur posséderait une certaine intuition de la structure de sa langue maternelle. Par ailleurs, Chomsky remettra en cause les théories structuralistes et les analyses behavioristes et empiristes dans les années 60, en distinguant le modèle de compétence du modèle de performance.

La compétence d'un « sujet parlant français [...], c'est l'ensemble des possibilités qui lui sont données par le fait [...] qu'il maîtrise le français : possibilité de construire et de reconnaître l'infinité des phrases grammaticalement correctes, d'interpréter celles d'entre elles [...] qui sont douées de sens, de déceler les phrases ambiguës ». Elle s'oppose ainsi à la performance qui consiste par exemple à prévoir l'effet d'une phrase dans un contexte donné, à l'abrégé pour rendre le résultat intelligible, etc. (Ducrot et Todorov, 1972 : 158). Ainsi, la compétence correspondrait à la connaissance qu'un locuteur a de la langue, tandis que la performance serait l'emploi effectif de celle-ci dans la parole. La théorie universaliste postule qu'il existe des fonctionnalités et des propriétés communes à toutes les langues du monde, autrement dit des universaux fonctionnels. La double articulation caractérise par exemple toutes les langues et étaye l'hypothèse de leur universalité. Martinet (1968 : 29-33 ; 1996 [1970] : chap.4) propose les deux niveaux suivants d'articulation de la langue :

- La langue est découpée en unités minimales de signification (ayant un signifiant et un signifié) appelées *morphèmes* (ou *monèmes*) qui constituent la première articulation (par exemple les noms, les adjectifs et même certaines parties de mots comme les terminaisons de verbes, porteuses d'une signification).
- La deuxième articulation repose sur des unités minimales distinctives appelées *phonèmes* (sons constitués seulement d'un signifiant).

Par ailleurs, les langues constituent des systèmes symboliques permettant de se représenter ou de référer à une réalité absente, par le biais des signes linguistiques, se substituant aux choses réelles. Nul besoin que l'objet du discours soit présent au moment où l'on en parle : l'universalité symbolique des langues rend ce mécanisme possible. De plus, ces universaux peuvent se retrouver au niveau syntaxique, comme le note Martin (2004 : 84): « Universellement, même si la forme en est très diverse, la syntaxe de base est celle de la prédication », même s'il reconnaît que ce schéma fondamental est sujet à toutes sortes de variations. La prédication ferait donc elle aussi partie de ces universaux fonctionnels. Les procédures référentielles sont également présentes dans toutes les langues. Elles permettent aux locuteurs de désigner une réalité extra-linguistique, qui est le plus souvent l'objet de toute communication, et de créer un univers de discours imaginaire à travers des signifiés, autrement dit des concepts :

Aucune langue ne confond la première et la seconde personne ; *ego*, *hic* et *nunc* : ce sont là les dimensions fondatrices de l'espace référentiel ; partout le système temporel est de nature indexicale et s'organise par rapport au moment changeant de la parole. (Martin, 2004 : 87).

L'universalisme linguistique s'illustre aussi par le fait que, dans toutes les langues, il y a la possibilité de formuler des assertions, interrogations et injonctions par des modalités diverses. Le degré de certitude d'une assertion peut également être transmis à travers des « modulations véridictionnelles » plus ou moins précises selon les langues. Martin donne l'exemple d'énoncés à modulation véridictionnelle en tuyuca<sup>16</sup> :

<i>Diiga apé –wi</i>	Il a joué : je l'ai vu
<i>-ti</i>	Il a joué : je l'ai entendu
<i>-yi</i>	Il a joué : je dispose d'indices
<i>-'yigi</i>	Il a joué : on me l'a dit
<i>-hiyi</i>	Il a joué : on peut le supposer

(Martin, 2004 : 90)

Toutes les langues permettraient selon lui de moduler les énoncés. Ainsi, nous pouvons observer des propriétés fonctionnelles communes à l'ensemble des langues du monde et se traduisant par divers procédés morpho-syntaxiques, avec différents degrés de précision.

Des universaux conceptuels viennent compléter les universaux fonctionnels. Chaque langue permet par exemple l'expression du concept de négation, encore une fois selon des modalités diverses : par exemple, à travers des particules ou locutions adverbiales comme en français (ne... pas ; ne... point, etc) ou par des prédicats comme en finnois (olen/ en ole ; olet/ et ole...). Chaque langue fait appel à différents procédés pour cela mais le concept de négation est, lui, universel : il transcende ces modalités morpho-syntaxiques. Martin (id. : 98) explique qu'en partie, ce sont les universaux d'expérience qui ont permis la constitution d'universaux conceptuels. En effet, dans chaque société, tout locuteur peut expérimenter des phénomènes universels : perceptifs (vue, ouïe...), physiologiques (faim, douleur...), émotifs (joie, peine...), événementiels (mort...), corporels (se coucher, courir...), etc. Par conséquent, les langues expriment toutes ces expériences devenues des concepts universels. Delbecq explique que l'analyse sémantique translinguistique et transculturelle a permis d'inventorier une soixantaine de ces concepts que l'on retrouve dans toutes les langues du monde et que les linguistes contemporains appellent *les primitifs* (ou primitives) *sémantiques universels*. Elle en propose un aperçu dans le tableau suivant :

---

<sup>16</sup> Langue sud-américaine.

<b>Entités</b>	<i>Moi, toi, quelqu'un, les gens, le monde, quelque chose, personne, corps, mot</i>
<b>Déterminants</b>	<i>Ceci, le même, autre, un, deux, quelques, beaucoup, tous</i>
<b>Expériences</b>	<i>Savoir, penser, vouloir, (res)sentir, voir, entendre</i>
<b>Actions et processus</b>	<i>Dire, faire, arriver (à), bouger</i>
<b>Existence et possession</b>	<i>Il y a, avoir</i>
<b>Vie et mort</b>	<i>Vivre, mourir</i>
<b>Concepts spatiaux</b>	<i>Où, ici, au-dessus, en-dessous, (de)dans, à l'intérieur, à côté, près, loin</i>
<b>Concepts temporels</b>	<i>Quand, maintenant, avant, après, longtemps, peu de temps, quelque temps</i>
<b>Concepts logiques</b>	<i>Si, à cause de, ne...pas, peut-être, pouvoir</i>
<b>Concepts évaluatifs et descriptifs</b>	<i>Bon, mauvais, grand, petit</i>
<b>Concepts relationnels</b>	<i>Espèce/type de, partie de, très, plus, comme</i>

Tableau 1 : Les primitifs sémantiques universels (Delbecque, 2006 : 169-170)

A partir des universaux conceptuels, le locuteur peut exprimer toutes sortes d'énoncés, comme l'affirme Chomsky (1969 : 17) : « Une grammaire reflète le comportement du locuteur, qui, à partir d'une expérience finie et accidentelle de la langue, peut produire et comprendre un nombre infini de phrases nouvelles ». Même si Chomsky perçoit cette liberté combinatoire comme la possibilité de formuler une infinité d'énoncés, l'apprenant va néanmoins se heurter à une infinité de figements spécifiques à chaque langue et avec lesquels il lui faudra composer. Les expressions idiomatiques et les contraintes combinatoires imposent des limites à l'universalisme linguistique, ce qui amène à un paradoxe : les universaux ne peuvent s'exprimer qu'à travers les particularités linguistiques. Apprendre une langue étrangère reviendra à apprendre les modalités d'expression particulières des universaux inhérents au langage même. Kramsch (1997 : 77) souligne par exemple que « ces catégories universelles permettent la comparaison entre deux variantes d'un système de valeurs commun, deux manières différentes de voir et de parler d'une réalité commune ». Les modalités d'expression se retrouvent principalement (outre dans le lexique) dans les structures de la langue : ainsi, une typologie linguistique peut être établie selon des propriétés morphologiques (p.ex. langues agglutinantes *vs.* langues flexionnelles ou isolantes) ou syntaxiques (langues SVO, SOV, VSO<sup>17</sup>...). Ainsi, la conception biologique de la typologie génétique seule (famille indo-européenne > langue romane pour le français, famille ouralienne > branche finno-ougrienne pour le finnois) ne peut rendre compte de ces organisations linguistiques particulières.

Même si certains principes universels caractérisent l'ensemble des langues existantes, nous ne pouvons écarter le fait que la langue traduit la réalité environnant le locuteur. Bien que des

<sup>17</sup> Sujet – verbe – objet (p.ex. le français) ; sujet – objet – verbe (p.ex. le latin) ; verbe – sujet – objet (p.ex. l'arabe classique)

universaux fonctionnels, structurels et conceptuels soient distinguables, il n'en demeure pas moins que chaque langue reflète un mode de perception du réel particulier. Ainsi, les deux paradigmes (universalité des langues/relativisme) ne sont pas antinomiques selon nous mais complémentaires. Des concepts et structures sous-tendent l'ensemble des langues mais les modalités d'expression diffèrent et illustrent une conceptualisation divergente d'une langue à l'autre. Ce positionnement nous amène à développer plus en détail la théorie postulant cette relativité linguistique.

### 1.2.2.3. ... au déterminisme linguistique

Chaque langue contient [...] un système de concepts qui, précisément parce qu'ils se touchent, s'unissent et se complètent dans la même langue, forment un tout dont les différentes parties ne correspondent à aucune de celles du système des autres langues<sup>18</sup>.

Nous avons pu constater que la conceptualisation linguistique, ou du moins son expression à travers les signes linguistiques, pouvait varier d'une langue et d'une culture à l'autre mais que la théorie universaliste considérait que les *concepts* étaient identiques pour tous les locuteurs, quelle que soit leur langue. A la théorie de l'universalisme linguistique s'oppose celle de la relativité linguistique qui estime au contraire que chaque langue fait son propre découpage de la réalité. L'hypothèse de la nature linguistique de la pensée vient, à l'origine, du romantisme allemand<sup>19</sup> et a par la suite été développée par un philosophe et linguiste allemand (fin XVIIIe, début XIXe) : Friedrich Wilhelm von Humboldt. Selon l'hypothèse humboldtienne, chaque langue reflète sa propre vision du monde et par conséquent, la conceptualisation s'accomplirait dans le langage, autrement dit la langue déterminerait la pensée. Humboldt avait pour ambition de démontrer l'originalité et le « caractère » des langues à travers les œuvres qu'elles ont produites et l'étude de leurs constituants. D'après son hypothèse, la langue est la nation même :

Les diverses langues constituent les organes des modes de penser et de ressentir propres aux nations, [...] un grand nombre d'objets ne peuvent être créés que par les mots qui les désignent, et n'ont d'existence que dans ces mots (cela à vrai dire peut être étendu à tous quant à la façon dont ils sont pensés dans le mot et dont, dans la pensée, ils agissent sur l'esprit par la langue). (Humboldt, 2000 [1816-1824] : 121).

Il affirme que les formes linguistiques confèrent à l'esprit une direction déterminée (id. : 129) et insiste sur le fait que, pour exprimer les mêmes idées dans une autre langue, il faut recourir aux « avantages » de la langue cible, différents de ceux de la langue source. Humboldt (id. : 131) distingue les langues riches des langues pauvres en mots, idées et concepts et conclut que les différentes langues sont en fait plusieurs visions du monde dans la mesure où « les mots et la

---

<sup>18</sup> Friedrich Schleiermacher, *Des différentes méthodes du traduire*, cité par Alain Badiou et Barbara Cassin, en exergue de Wilhelm von Humboldt, *Sur le caractère national des langues et autres écrits sur le langage*, p.9.

<sup>19</sup> En particulier de Johann Gottfried Herder.

syntaxe forment et déterminent en même temps les concepts ». Ainsi, la langue ne reflète plus la culture (au sens de structures sociales, psychiques...) mais selon lui la détermine, la conditionne et rend possible la pensée puisque d'après cette hypothèse, « la langue est l'organe de la pensée et de la sensibilité d'une nation » (id. : 155). Dans cette perspective, la langue ne se contente pas de distinguer le réel, elle organise le monde environnant :

[...] la langue reçoit de l'action exercée sur elle une individualité, qui devient aussi proprement son caractère, dans la mesure où elle agit en retour elle aussi sur lui, et l'on ne peut l'utiliser avec docilité qu'à l'intérieur des limites de ce caractère.

[...] sa réaction est d'autant plus déterminante que ce qui est produit à profusion par des époques et des nations entières agit en elle sur l'individu, dont l'individualité, déjà uniformisée par la similitude des causes agissantes, n'a que peu de possibilité de résister. (Humboldt : 2000 [1816-1824] : 139).

Cependant, cette vision de la langue réduit la diversité linguistique à une catégorisation et à une hiérarchisation inéluctables des langues et donc des modes de pensée des peuples. Humboldt qualifie les langues de « pauvres », « riches », ou « grossières » sans jamais justifier cette catégorisation. On retrouve ici l'idée d'une élévation souhaitable des langues et donc des peuples vers un niveau de pensée supérieur, comme quand Humboldt annonce qu'« il ne peut y avoir de véritable individualité spirituelle que dans les langues qui ont déjà atteint un niveau élevé de culture » (id. : 133) ou encore quand il écrit :

Même des langues apparemment pauvres et grossières présentent de grandes dispositions à une culture plus raffinée et plus variée ; et ces dispositions, bien qu'elles ne soient pas réellement développées par des écrits, ne laissent pas d'avoir des effets sur les locuteurs. (id. : 127).

Cette dernière citation est révélatrice du fait qu'Humboldt refuse l'existence même d'une diversité linguistique. Il reconnaît cette diversité mais, d'après notre interprétation, souhaiterait que toutes ces langues tendent vers ce qu'il se représente comme la perfection de l'individualité spirituelle (p.ex. le grec et l'allemand). La tentation est donc grande de céder à une catégorisation en termes de supériorité et d'infériorité linguistiques, qui induit nécessairement une hiérarchisation des cultures et des peuples. C'est ce que certains philosophes du langage qualifient aujourd'hui de racisme linguistique :

Il y a racisme lorsque les différences réelles sont interprétées comme des différences de statut intellectuel et spirituel, en un mot comme des différences d'humanité. (Auroux, 1996 : 336).

Auroux explique en partie ce racisme linguistique par des raisons historiques, notamment la constitution d'Etats-nations à la Renaissance qui a exacerbé l'individuation linguistique et la concurrence entre les langues (*ibid.*).

Dans une analyse comparatiste des langues, les traits typologiques établis selon les langues devraient donner lieu à une simple classification scientifique et objective et non à une hiérarchisation subjective et raciste des langues et des peuples. Si la langue caractérise la nation, l'étude de la langue permet l'étude de l'esprit de la nation : c'est en tout cas sur cette affirmation que reposent les travaux empiriques des néo-humboldtiens<sup>20</sup> en Allemagne dans les années 30 à 40, qui vont s'intéresser à l'organisation des champs sémantiques dans différentes langues.

Parallèlement, aux Etats-Unis, le relativisme linguistique a été développé par Edward Sapir, linguiste et anthropologue américain et son étudiant, Benjamin Lee Whorf. On connaît aujourd'hui cette théorie sous le nom d'*Hypothèse Sapir-Whorf* (HSW). Selon ses auteurs, il existerait une grammaire culturellement spécifique ; les catégories conceptuelles partagées par une communauté linguistique et culturelle influeraient sur la pensée ainsi que sur la façon d'appréhender et de concevoir le monde de celle-ci. Ainsi, chaque langue contribuerait à structurer le monde perceptif de ses locuteurs. Le langage ne constituerait pas seulement le moyen d'expression de la pensée mais serait en réalité un élément majeur dans la formation même de la pensée.

Cette théorie laisse penser que ce sont d'abord les conceptualisations mentales des peuples qui s'expriment à travers leur langue, langue qui à son tour influence leur vision du monde et leur perception des choses de façon déterministe. L'HSW s'avère de ce point de vue assez inquiétante comme l'explique l'anthropologue Hall (1971 : 14) : « [Les implications de la pensée de Whorf] mettent, en effet, en question les fondements de la doctrine du « libre arbitre » dans la mesure où elle suppose les hommes prisonniers de leurs langues respectives aussi longtemps qu'ils leur accordent une valeur absolue » ; ce qui n'empêche pas ce dernier d'adhérer à l'HSW et même de l'étendre à la communication non verbale lors de ses recherches sur la proxémie : « des individus appartenant à des cultures différentes non seulement parlent des langues différentes mais, ce qui est sans doute plus important, *habitent des mondes sensoriels différents* » (*ibid.*).

Sapir a initié les idées qui seront reprises de façon plus radicale par Whorf. Tout d'abord, selon Sapir, l'homme ne peut se passer du langage pour raisonner et pour penser. Il s'agit d'après lui de réactions réciproques permanentes entre langage et pensée : « l'instrument rend possible le produit, mais le produit perfectionne l'instrument » (Sapir, 2001 [1921] : 25). Il poursuit ce raisonnement en affirmant que le concept n'acquiert une vie distincte et indépendante que lorsqu'il a trouvé une enveloppe linguistique spécifique (*ibid.*). Nous retrouvons dans les théories de Sapir le racisme linguistique que nous avons évoqué plus haut, quand il parle de langues plus ou moins

---

<sup>20</sup> P.ex. Porzig, Trier, Weisgerber.

« évoluées », ou lorsqu'il affirme par exemple que la langue d'un peuple « très cultivé » exerce une influence de façon inéluctable sur les langues voisines qui vont recourir à des emprunts linguistiques. Par ailleurs, Sapir (id. : 233, 251) insiste sur le fait que les locuteurs d'une langue appartiennent à une *race* ayant ses mœurs, ses croyances et coutumes et en déduit qu'on ne peut séparer le langage de cet héritage social. Il nuance cependant son propos en admettant que les langues ne correspondent pas automatiquement aux *rac*es ni à des « zones de civilisation ». Il prend l'exemple de « millions de noirs » ayant pour langue maternelle l'anglais aux Etats-Unis (id. : 252). De cette façon, il ne lie plus la langue à la nation comme le faisaient les néo-humboldtians mais à une « race » que nous interprétons ici seulement comme une distinction de couleur de peau. Il constate en effet que la langue anglaise n'est pas parlée par une « race unifiée » et concède que les mœurs comme la *race* ne suivent pas forcément la langue. Malgré tout, Sapir soutient que :

[...] dans une zone dominée par un sentiment national, il y a de la part du langage et des mœurs une tendance à s'uniformiser, si bien que les limites linguistiques et culturelles tendent au moins à coïncider. (Sapir, 2001 [1921] : 257-258).

Même s'il admet que les distributions géographiques des langues et des cultures ne se recouvrent pas systématiquement, il estime que les démarcations culturelles et sociales ont généralement tendance à correspondre aux démarcations linguistiques. Néanmoins, Sapir ne pense pas que l'on puisse rechercher dans la structure linguistique des variations correspondant au « tempérament racial ». Sa pensée est plus complexe qu'il n'y paraît car, en dépit de l'impossibilité selon lui de corréler langue et *race*, il maintient que le langage est la manifestation de la pensée et que les mœurs d'un peuple sont le produit de ce qu'il pense. (id. : 263-264). Bien qu'il considère le langage et les mœurs comme non comparables, Sapir affirme que le contenu du langage est, quant à lui, étroitement lié à la culture (id. : 265) puisque logiquement, une société ignorant une science ou un individu n'ayant jamais vu tel ou tel animal n'auraient pas à lui donner de nom. Par ailleurs, Sapir va en quelque sorte initier l'interdisciplinarité linguistique/anthropologie en expliquant la nécessité de considérer à la fois les symboles référentiels conscients mais aussi des « symboles de condensation » enracinés dans l'inconscient collectif. Ce symbolisme de condensation est acquis par fréquentation mutuelle par les membres d'une communauté non conscients de l'impact du symbolisme sur leurs comportements (De Salins, 1992 : 40). Sapir explique que le symbolisme de condensation peut être conscient ou non et permet de libérer une tension affective. Il apparaît avant le symbolisme de référence qui est, pour sa part, déchargé de toute affectivité et pleinement conscient :

Le symbolisme de référence prend forme dans le conscient, l'autre [le symbolisme de condensation] s'enracine au cœur de l'inconscient, et charge d'affectivité des types de comportement, des situations, qui n'ont pas l'air d'entretenir le moindre rapport avec le sens originel du symbole. (Sapir, 1967 : 50-51).



Ces deux symbolismes sont sans cesse entremêlés dans le discours et par conséquent indissociables. Certaines constructions difficiles à expliquer grammaticalement ou par exemple l'intonation appartiennent à ce symbolisme de condensation qui relève parfois du paralinguistique et du comportemental. C'est pour cette raison que certaines disciplines vont converger pour étudier ces phénomènes dans leur ensemble quelques décennies plus tard. Sapir raisonne donc à la fois en tant que linguiste (sa formation première) mais aussi comme anthropologue dans la mesure où il rend compte très tôt de la parenté entre les phénomènes linguistiques et les phénomènes culturels : il étudie la langue sous l'angle d'un produit de la vie en société, sujet par conséquent à des évolutions historiques et différant d'une communauté culturelle à l'autre. En effet, la langue fait partie des « matériaux ethnologiques » qui permettent d'accéder à l'histoire culturelle du peuple qui la parle : par exemple, les archaïsmes ou emprunts rendent possible la détermination de « l'ordre d'apparition et la provenance des objets ou des concepts qu'ils dénotent » (Baudelot, avant-propos de Sapir, 1967 : 9). L'emprunt est peut-être le phénomène linguistico-culturel le plus évident dans la mesure où il peut révéler à travers le contact de langues par exemple l'influence d'une société sur une autre. Toutefois, Baudelot note que Sapir s'est intéressé à de multiples autres phénomènes (caractère descriptif ou non descriptif d'un mot, différenciation ou spécialisation du vocabulaire propre à un domaine, parenté structurale, mutations lexicales ou sémantiques, distribution géographique d'un mot, etc), pour lui véritables indices « autorisant des déductions sur **l'itinéraire emprunté par un trait culturel**, les mouvements de population, les contacts entre les peuples, les transformations successives d'une institution » (*ibid.*, nous soulignons). Ainsi, selon Sapir (1967 : 40), les constructions linguistiques n'ont de valeur que parce que telle société les a tacitement choisies comme symboles référentiels, c'est pourquoi il conclut que le langage permet d'étudier la façon dont « la conduite culturelle élabore des formes qui sont secondaires par rapport aux nécessités fonctionnelles, et pour ainsi dire construites après coup ».

Ses idées vont être reprises et développées par son étudiant, Whorf, dont l'ambition est de voir si ce qu'il considère comme les catégories fondamentales de la pensée (temps, espace, objet, etc) sont différentes selon les langues. Whorf a interprété et radicalisé la pensée originelle de Sapir<sup>21</sup> :

Chaque langue est un vaste système de structures différent des autres, dans lequel il existe un ordonnancement culturel des formes et des catégories qui non seulement permet à l'individu de communiquer, mais également analyse le réel, remarque ou néglige des types de relations et de phénomènes, canalise son raisonnement et jalonne peu à peu le champ de la conscience (Whorf, 1971 [1956] : 193).

---

<sup>21</sup> Notons que l'HSW est une hypothèse whorfienne même si le nom de son professeur Sapir y a été associé.

Son objectif de recherche était d'établir un lien entre la morphologie de la langue et les attitudes socioculturelles du peuple qui la parle. Il postule donc que les catégories grammaticales permettent, dans une communauté donnée, l'organisation de l'expérience et la construction du monde. Ses recherches comparatives sur les peuples parlant la langue hopi<sup>22</sup> et sur ceux parlant des langues européennes ont montré en effet une corrélation entre leur conception du temps, de l'espace, de la matière, de la substance, de la forme et l'expression de ces concepts : autrement dit qu'il existerait un ordonnancement culturel des catégories conceptuelles.

Whorf a repris la distinction de Sapir entre les *symboles de référence* et les *symboles de condensation* mais les a appelés originellement *overt and covert categories*, avant de les renommer *phenotypes* et *cryptotypes*. En effet, même si un système référentiel phénotypique est établi, les communautés linguistiques mettent en place des classifications inconscientes. De Salins (1992 : 44) donne l'exemple des communautés latines qui ont tendance à classer cryptotypiquement les prénoms se terminant par « A » comme féminins et ceux par « O » comme masculins, ce qui peut ne pas correspondre aux cryptotypes d'une autre communauté. Par exemple, les prénoms masculins finlandais Esa, Juha, Samsa... pourraient être spontanément perçus par des locuteurs français comme féminins. Alors que les phénotypes sont conscients et correspondent à des règles explicites (p.ex. *he/she* en anglais), les cryptotypes sont inconscients et difficilement explicables car ils sont régis par des règles implicites. De Salins (*ibid.*) les définit comme des « zones d'opacité, qu'on appelle « des exceptions » à la règle, mais qui obéissent probablement à un autre type d'ordonnancement qui demeure « hors conscience » ». Elle explique d'ailleurs que ces cryptotypes sont en général signalés à l'enseignant par les apprenants qui ont des difficultés à les assimiler car ils obéissent à « une règle « discrète » qu'on ne s'explique pas consciemment ». L'analyse des erreurs des apprenants et leur incompréhension de ce qui relève du cryptotypique permet à l'enseignant de FLE natif d'accéder aux représentations et au monde de significations propres à leur langue maternelle. Deux langues peuvent présenter les mêmes distinctions morphologiques sans pour autant les utiliser de la même façon dans l'une et l'autre. Whorf en donne un exemple :

I knew for example the morphological formation of plurals, but not how to use plurals. It was evident that the category of plural in Hopi was not the same thing as in English, French, or German. Certain things that were plural in these languages were singular in Hopi (Whorf, in Carroll J.B., 1956 : 138).

Cet exemple illustre que même l'organisation grammaticale la plus phénotypique correspond à la conceptualisation particulière d'une communauté culturelle. De nombreuses critiques ont été formulées à l'égard du relativisme culturel développé par Whorf. Or, Delbecque (2006 : 167)

---

<sup>22</sup> Langue uto-aztèque parlée en Arizona.

rappelle qu'il convient de distinguer la version faible de la version forte de la relativité dans la mesure où la première « postule seulement que la langue a pour effet de rendre plus « faciles » les modes de pensée qui suivent les catégorisations inscrites dans le système linguistique » tandis que la seconde « soutient que les catégories linguistiques « dictent » les façons de voir et les modes de pensée ». Elle insiste en outre sur les preuves expérimentales fournies par les recherches de Soonja Choi et Melissa Bowerman en 1991, qui montrent que les enfants de 18 à 20 mois, de langue maternelle anglaise ou coréenne, catégorisent le réel de façon différente. Dans cet exemple, les petits Coréens se focalisaient sur le caractère ajusté ou posé d'un objet tandis que les Anglais portaient leur attention sur la situation spatiale de l'objet ('dans' ou 'sur'). Elle en conclut que les catégories linguistiques dont ils disposent guident leur comportement dans la perception et la classification. (id. : 167 – 169 ; voir aussi Lucy, 1992 : chapitre 3 consacré aux travaux de Lee, Mathiot et Hoijer).

Si l'on se penche maintenant uniquement sur la lexicologie, nous ne pouvons que constater les difficultés de traduction d'une langue à l'autre lorsque certains termes ne trouvent pas d'équivalent exact dans la langue cible. En effet, il est aisé de concevoir que les signifiants sont employés dans une communauté donnée parce que leurs signifiés correspondent à une réalité environnant les locuteurs de cette langue. Il est parfois impossible de 'traduire' une réalité qui ne fait pas partie de 'notre' quotidien ni de 'nos' concepts si nous n'y avons jamais été confrontés (aliments non commercialisés ni cultivés, techniques non connues, etc). Dans ce cas, il est préférable de conserver le mot tel qu'il existe dans la langue source. Moreau évoque notamment certaines difficultés de traduction du lexique français/finnois. Il donne l'exemple du mot finnois *pähkinä*, qui pourrait être traduit en français, au choix, par *noix*, *noisette*, ou *cacahuète*. La langue finnoise peut bien sûr préciser le terme (*saksanpähkinä*, *hasselpähkinä* ou *maapähkinä*) mais « [le finnois] **peut** faire la différence ; le français **doit** la faire » (Moreau, 2009 : 41, nous soulignons). Il arrive aussi que la traduction d'un mot recouvre partiellement la référence à un même signifié mais perde en nuance. Un seul mot sera insuffisant pour traduire le mot-source : il faudra donc préciser le concept à traduire à l'aide d'une paraphrase.

La conceptualisation linguistique ne s'arrête pas à la lexicologie. Nous pouvons aisément trouver des illustrations de cette théorie dans d'autres domaines, par exemple dans l'analyse de la structure syntaxique des phrases. Comme nous l'expliquerons ultérieurement, certains auteurs culturalistes considèrent que l'on peut catégoriser les cultures : culture féminine vs. masculine, individualiste vs. collectiviste, etc. Si cette catégorisation est jugée pertinente, ces tendances culturelles vont trouver leur manifestation linguistique, comme l'indique Sauquet (2007 : 227) :

Certaines langues plutôt portées vers l'individualisme, usent et abusent du sujet tandis que d'autres ne l'utilisent pas : un Anglais dira ou écrira *I brought my book with me*, mais pour un Japonais, « livre apporté » suffira, ou pour un Brésilien *trouxe o livro*<sup>23</sup>. Fred Jandt remarque qu'un Américain qui a traversé toute la journée un désert sans voir personne va s'asseoir à un moment et dire ou penser *I feel lonesome* tandis qu'un Japonais se contentera de dire *shabishii*, identifiant l'expérience générale (universelle) de la solitude sans avoir besoin d'identifier le sujet.

Certains phénomènes linguistiques amènent à relativiser nos propres conceptions et représentations de la langue cible et de ses locuteurs. Par exemple, les tournures de politesse, les pauses, les tours de parole, font partie de ces codes sociolinguistiques dont la connaissance est indispensable à la maîtrise de la langue. Or, comme ils diffèrent d'une langue à l'autre, les langues elles-mêmes seront perçues comme plus ou moins polies selon les « locuteurs-sources ». Ces codes induisent également une perception des peuples comme étant plus ou moins polis ou « bien élevés » par rapport à la norme intériorisée par le locuteur. Une étudiante finlandaise nous a par exemple raconté avoir entendu sa voisine américaine dire dans un avion : « Les Finlandais sont vraiment impolis et mal élevés. Il n'existe même pas de 's'il vous plaît' en finnois ! ». Or, la conception de la politesse diffère selon les langues-cultures justement parce que ses moyens d'expression sont différents. Cette Américaine raisonnait par rapport à son propre cadre référentiel, qui inclut l'utilisation abondante de *please*, sans imaginer que la politesse peut s'exprimer d'une autre manière.

Dans ces « façons de parler », nous voyons l'exacte mise en pratique de la théorie du relativisme culturel au quotidien. L'Américaine, qui estime que ses compatriotes sont beaucoup plus polis que les Finlandais devrait également considérer que la formule « Help yourself » (courante et polie aux Etats-Unis) est par exemple « très choquante pour un Japonais, qui la perçoit comme une sorte de « Débrouillez-vous », c'est-à-dire comme la marque d'une totale absence de considération envers autrui » (Doi, 1982 : 15). Les exemples comme celui-là sont multiples et démontrent à quel point il est crucial qu'un apprenant de langues sache se « décentrer » de ses propres normes et cadres. Le lien entre la formation de la pensée et son expression dans la langue est établi mais demeure complexe à analyser car il recouvre deux plans : celui de la pensée individuelle et celui de la pensée collective. Le second plan est beaucoup plus discutable que le premier dans la mesure où il postule qu'il peut y avoir une pensée collective là où existe une langue commune, ce qui induit une catégorisation basée sur des critères variables selon les auteurs et époques (pensée collective dans un espace géographique, une ethnie, une « race », une nation...). Delbecque (2006 : 187) pense que cette conception du déterminisme linguistique est aujourd'hui unanimement rejetée par les linguistes.

---

<sup>23</sup> « Ai apporté le livre » (note de l'auteur)

Cependant, nous pensons que ces deux thèses (*universalisme vs. relativisme linguistique*) ne sont pas mutuellement exclusives. Les analyses profondes et comparatives des universalistes ont en effet permis d'établir des traits fonctionnels communs à l'ensemble des langues. Malgré cela, nous continuons de penser que chaque langue est façonnée et conditionnée par l'environnement des locuteurs qui la parlent, au niveau lexical, syntaxique mais aussi para-verbal, gestuel. Nous pouvons donc dire que la langue s'inscrit dans un contexte culturel. Les locuteurs d'une langue construisent à la fois leur discours sur ces universaux tout en adoptant les codes spécifiques de cette langue. Pour cette raison, le rapport langue-culture est intéressant pour la didactique des langues étrangères. Dès lors que l'on considère que chaque langue est porteuse d'une culture (au minimum), chaque apprenant devra savoir décoder le culturel non seulement grâce aux éléments linguistiques dont il dispose mais aussi à travers les éléments non linguistiques porteurs de sens. Le linguistique est donc l'un des moyens d'accéder à la culture étrangère mais pas le seul. On ne peut nier, surtout après les travaux de Sapir, l'influence réciproque à la fois de l'organisation de la langue sur les concepts mais aussi des modèles socioculturels sur les structures linguistiques et le lexique utilisés par les locuteurs d'une même communauté. Ce sont là des perspectives ethnologiques et sociologiques qui « norment » l'interaction et dont l'ethnographie de la communication se propose de faire son objet d'étude.

#### 1.2.2.4. Les normes d'interaction communicative : perspectives ethnolinguistiques

Nous pouvons tirer quelques enseignements généraux des recherches interactionnistes et de l'ethnographie de la communication, discipline issue de l'anthropologie sociale et culturelle. Cette discipline propose d'analyser les comportements interpersonnels entre les membres de communautés culturelles différentes et d'observer puis de théoriser l'ordonnement des conduites sociales et les conséquences d'un manquement au code social sur l'échange communicatif global. La langue dispose en effet de multiples possibilités d'emploi et la maîtrise du code linguistique seul ne permet pas son utilisation optimale : la langue obéit aussi à des normes sociales et comportementales que la connaissance du cadre situationnel de référence permet d'identifier. Ces deux composantes de la langue sont complémentaires et même indissociables : selon Hymes (1991 : 75), il y a des règles d'utilisation sans lesquelles les règles de grammaire seraient inutiles. On ne peut en effet se contenter de maîtriser la langue dans sa composition (lexicale, morphologique, syntaxique, phonologique) si l'on ne connaît pas la posologie qui la rend fonctionnelle.

Certains phénomènes relèvent du paralinguistique : ils se situent à l'intersection du linguistique et du culturel et démontrent encore une fois le lien fort qui unit ces deux pôles ainsi que la nécessité de maîtriser l'un et l'autre pour s'approprier une langue. L'appropriation des normes sociolinguistiques et socioculturelles peut être source de motivation pour l'apprenant d'une langue étrangère. Bogaards, Gardner et Lambert distinguent « la motivation utilitaire » de « la motivation intégrative » chez l'apprenant. En effet, ce dernier peut vouloir étudier une langue à des fins pratiques voire professionnelles ou faire preuve de motivation intégrative s'il s'intéresse à cette autre communauté culturelle « avec une certaine ouverture d'esprit, au point d'en être accepté à la limite comme membre » (Beacco, 2000 : 18). Dans ce cas, il ne désire pas uniquement 'apprendre' un produit culturel ; il souhaite aussi 'acquérir' les dimensions culturelles de la langue cible dans le but de s'intégrer au mieux à cette communauté discursive. Par conséquent, la seule maîtrise morpho-syntaxique, phonétique et lexicale de la langue ne suffit pas. La connaissance de la culture cultivée non plus. L'apprenant doit développer une compétence sociolinguistique et socioculturelle qui lui permettra de « se fondre » dans la communauté cible en utilisant ses codes communicatifs. L'essor de l'interactionnisme a permis l'étude de ces codes à travers l'analyse des structures conversationnelles. A l'intérieur de l'approche interactionnelle coexistent plusieurs courants : philosophique, linguistique (analyse du discours), psychologique (école de Palo Alto) mais aussi ethnosociolinguistique. Cette dernière approche a fait naître l'ethnographie de la communication, discipline initiée par Hymes (*ethnography of speaking* – ethnographie de la parole) qui se propose d'étudier la parole dans son contexte social en mettant en lumière les normes socioculturelles qui régissent tout échange verbal, comme le précise Kerbrat-Orecchioni : « les normes communicatives et les pratiques discursives sont envisagées toujours dans leur relation au « cadre » et au « site » dans lesquels elles s'inscrivent » (1998 [1990], tome I : 59). Hymes en 1962<sup>24</sup> a proposé de créer cette interdiscipline qui s'inspire des théories anthropologiques et de les appliquer à la linguistique car « celle-ci en s'en tenant à la *langue*, oubliait des paramètres essentiels à la vie du *langage* » (De Salins, 1992 : 29).

Il existe des conventions sociolinguistiques marquant la politesse et des marques de respect différant d'une langue à l'autre, appelées par Besse (1984 : 46-50) les « cribles discursifs ou conversationnels » pour les premières et « cribles interactionnels » pour les secondes. Ces cribles peuvent fausser l'interprétation sémiotique des signes verbaux ou paraverbaux émis par un énonciateur. Le défaut de maîtrise minimale de ces conventions conduit nécessairement au défaut d'intercompréhension ou même à l'échec de l'interaction. Il est particulièrement difficile pour tout apprenant d'une langue étrangère de maîtriser le code social de la langue cible, tout simplement

---

<sup>24</sup> Cf. Hymes 1962 mais aussi 1964.

parce qu'il a tendance à calquer et traduire ce qu'il dirait en langue maternelle sans tenir compte du nouveau cadre référentiel et culturel à adopter.

Ces variations culturelles concernent à la fois le verbal (actes de langage, rituels conversationnels de base tels que les termes d'adresse, les salutations, les remerciements, la prise de congé) et le para-verbal ou le non-verbal : postures, mimiques, gestualité et espace (Martinez, 2011a : 14). Elles constituent une sorte de grammaire comportementale qui vient compléter la grammaire traditionnelle enseignée en cours de langue. D'après De Salins (1992 : 27), l'ethnographie de la communication serait une approche efficace et holistique permettant d'enseigner aux apprenants les comportements langagiers aussi bien que les comportements sociaux et culturels et de faire d'eux des acteurs sociaux reconnus dans cette culture. Cet aspect de la langue serait selon nous plus difficile à assimiler car il est ardu de le théoriser, de le didactiser et de laisser de côté le cadre référentiel de la langue maternelle que l'on considère comme la norme dans tout échange communicatif. Cet aspect socioculturel varie selon les contextes d'énonciation, les situations de communication, les actes de langage formulés et les profils des interactants. Il s'agit de situations particulières, non transposables, et pas d'un code théorisé dont on peut apprendre exhaustivement les formes morphologiques, comme la grammaire. Par conséquent, on ne peut établir de règles normatives applicables dans toutes les situations.

L'analyse des erreurs des apprenants de la langue cible permet d'identifier les schémas linguistiques originels qu'ils ont calqués et de mieux comprendre les modèles formels qu'ils ont à l'esprit lorsqu'ils parlent la langue cible. L'enseignant peut ainsi « localiser précisément les normes qu'ils ont intériorisées » (Kerbrat-Orecchioni, 1994 t.3 : 134). D'ailleurs, nous pouvons observer que les normes interactionnelles de la langue source prévalent généralement sur celles de la langue qu'ils désirent parler. Ainsi, les apprenants auront tendance à privilégier « leur code social » et à le transposer en langue cible, pensant « être polis », sans tenir compte du fait que les locuteurs natifs s'inscrivent dans un autre cadre référentiel, régi par d'autres codes d'expression. De nouveau, on assiste à des cas de transferts ou d'inférences. Par exemple, il serait impoli d'entrer dans la salle d'attente d'un médecin en France, sans se fendre d'un « Bonjour » ou « Messieurs-Dames » avant de s'asseoir. Cette salutation rituelle n'induit aucune ébauche de communication avec les « récepteurs » ; elle est considérée comme normale car polie selon le code social français. La même démarche en Finlande serait inconvenante : les « récepteurs » ne se considéreraient pas comme tels mais comme de potentiels interactants avec l'émetteur d'un véritable message. Ce simple rituel dans le code social français serait vu comme l'annonce d'un discours (au sens linguistique comme

au sens propre). Les normes sociales complètent les normes linguistiques et leur application conditionne la réussite de l'échange.

Hymes (1991) a notamment distingué quatre dimensions permettant l'évaluation des énoncés : leur grammaticalité (révélatrice de la compétence linguistique du locuteur), leur appropriété (révélatrice de sa compétence sociologique), leur disponibilité (correspond à la compétence culturelle), leur occurrence (fréquence d'emploi dans la culture cible). Ces trois dernières compétences sont les plus importantes dans le cadre ethnographique. L'exemple de la salle d'attente, donné plus haut, illustre bien les aptitudes d'appropriété/inappropriété et de disponibilité ou non dans une autre culture. De Salins (1992 : 59) donne un exemple répondant au critère de grammaticalité mais pas de disponibilité selon la culture dans laquelle se déroule l'échange, à savoir énoncer « Qui est à l'appareil ? » quand on téléphone à quelqu'un et que l'interlocuteur décroche. L'émetteur n'a pas à poser cette question au récepteur dans un cadre socioculturel français mais ce serait tout à fait possible (énoncé approprié et disponible) au Brésil, en Grèce ou en Turquie. La complexité de l'acquisition des aptitudes d'appropriété et de disponibilité réside aussi dans le fait qu'il existe dans la communication en langue étrangère une contrastivité externe (variations constatées entre deux cultures différentes), doublée d'une contrastivité interne (variations au sein d'une même société). L'ethnographie de la communication se concentre davantage sur la contrastivité externe tandis que la contrastivité interne peut faire l'objet de recherches plutôt en sociolinguistique ou en pragmatique.

En outre, les variations culturelles concernent de multiples aspects de la langue : les systèmes linguistiques et les comportements paralinguistiques (débit, intensité vocale, hauteur de la voix, intonation), les données non verbales (proxémique : distance interpersonnelle ; kinésique : gestes, mimiques...), les tours de parole, l'organisation du discours et l'organisation des échanges (rituels d'ouverture, de clôture...) (cf. Kerbrat-Orecchioni, 1994 : t.3, en particulier le chapitre 1). L'économie de la parole combine la maîtrise de ces normes interactionnelles et l'adoption des conduites sociales attendues. De Salins (1992 : 26) note que certains problèmes d'intercompréhension ne peuvent être résolus que par une séquence métacommunicative où l'on doit s'expliquer sur des éléments du code linguistique pour être compris, sinon il y aura un « raté » dans l'échange. En effet, l'intention du locuteur ne correspond pas nécessairement à son énoncé. Si un locuteur énonce : « Est-ce que vous auriez du feu ? », il n'attend pas de réponse à cette question fermée mais une réaction de son interlocuteur (tendre un briquet) qui montrera qu'il a reconstruit l'énoncé et fait coïncider « l'inférence pratique » (intention du locuteur) et « l'explication téléologique » (id. : 25). Selon nous, l'angle ethnographique doit absolument être pris davantage en



compte dans l'enseignement des langues car c'est cette perspective qui permet un usage effectif, adapté et efficace de la langue ainsi que l'évitement des « malentendus culturels », provenant de perceptions erronées sur la langue cible et ses locuteurs. Pour comprendre comment fonctionnent les univers conceptuels selon les communautés discursives, nous nous intéresserons dans la sous-partie suivante aux théories anthropologiques qui ont enrichi et complété les recherches en linguistique quant au rapport entre langue et culture.

### 1.2.3. Le rapport langue/culture en anthropologie : de l'évolutionnisme au structuralisme

Ainsi que le précise Clifford Geertz, il s'agit d'apprendre « comment les autres, de l'autre côté de la mer ou au bout du couloir, organisent leur monde de significations ». (De Salins, 1992 : 9).

Nous allons ici exposer brièvement l'évolution des théories anthropologiques car nous y reviendrons plus longuement dans la partie I.2.2., qui analyse l'acception de la notion de culture selon les paradigmes anthropologiques. La conception de la culture en tant que fait social a permis de mettre ce concept sur le même plan que celui de la langue et d'étudier conjointement ces deux notions. En réalité, il s'agirait davantage de corrélations entre les deux phénomènes, d'une influence mutuelle plutôt que d'un simple rapport de causalité et d'influence d'un concept sur l'autre, comme l'explique Lévi-Strauss :

**Pour définir convenablement les relations entre langage et culture, il faut, me semble-t-il, exclure d'emblée deux hypothèses. L'une selon laquelle il ne pourrait y avoir aucune corrélation entre les deux ordres; et l'hypothèse inverse d'une corrélation totale à tous les niveaux.** Dans le premier cas, nous serions confrontés à l'image d'un esprit humain inarticulé et morcelé, divisé en compartiments et en étages entre lesquels toute communication est impossible, situation bien étrange et sans rapport avec ce qu'on constate dans d'autres domaines de la vie psychique. Mais si la correspondance entre la langue et la culture était absolue, les linguistes et les anthropologues s'en seraient déjà aperçus [...] **Mon hypothèse de travail se réclame donc d'une position moyenne:** certaines corrélations sont probablement décelables, entre certains aspects et à certains niveaux, et il s'agit pour nous de trouver quels sont ces aspects et où sont ces niveaux (Lévi-Strauss, 1974 [1958 : 96-97], nous soulignons).

Des linguistes-anthropologues comme Sapir ont tenu certains discours relativisant les langues-cultures tout en les hiérarchisant (peuples dits « cultivés » vs. « peuples non évolués »). Avant lui, un anthropologue et ethnologue britannique du XIXe (époque de la « civilisation conquérante »), Tylor, a initié le mouvement évolutionniste et universaliste en anthropologie en tentant d'établir une échelle des stades de l'évolution humaine (paradigme évolutionniste). Les peuples tendraient tous vers ce stade ultime et idéal de développement que serait la *civilisation*. Le XIXe siècle était en effet dominé par les dogmes de la Raison, du Progrès, de la Science positive et de l'Evolution.

C'est en 1859 qu'est publié *L'origine des espèces* de Darwin qui a renforcé cette perception universaliste mais ethnocentrée de la langue-culture. Ainsi, la langue reflèterait le degré de développement « civilisationnel » d'un peuple. Si on se place dans cette optique, l'impérialisme de l'époque se justifie par cette volonté d'amener des peuples dits primitifs au degré de civilisation « éclairé » des sociétés occidentales, considéré comme idéal et à leur imposer par conséquent leurs langues, expressions de cette civilisation « supérieure » à atteindre. La langue serait donc l'une des manifestations concrètes du degré de développement d'un peuple par rapport à la norme occidentale.

Bien avant Lévi-Strauss et le structuralisme, Franz Boas a lui aussi insisté sur la nécessité de corréler les études linguistiques à l'anthropologie. Il a initié au XIX<sup>e</sup> siècle l'idée de la relativité linguistique par ses travaux sur différentes « aires culturelles ». Il était d'ailleurs le professeur de Sapir et a eu une influence conséquente sur les théories linguistiques de ce dernier. Boas pensait que la forme de la langue était influencée par l'état de la culture (Mailhot, 1969 : 201) et que la communication constituait le fondement de la culture. C'est sous son impulsion que l'anthropologie est devenue culturelle : considéré comme le père fondateur de l'anthropologie américaine, il n'a eu de cesse d'étudier les cultures comme des ensembles de coutumes, de modes de vie et de croyances propres à une société donnée et de développer le concept de relativisme culturel. Toute la difficulté de l'anthropologie réside dans le fait que les approches ethnologiques visaient à étudier des particularismes culturels et par conséquent la diversité des cultures alors même que le paradigme dominant depuis la philosophie des Lumières repose sur l'unité fondamentale de l'humanité. Ainsi, différents courants vont apparaître et se concurrencer : l'un privilégiant l'unité et minimisant la diversité considérée comme temporaire (selon le schéma évolutionniste) et celle accordant une importance majeure à cette diversité qui serait compatible avec « l'unité de l'homme » (Cuche, 2010 : 17). Nous retrouvons donc l'opposition paradigmatique linguistique entre universalisme et relativisme également en anthropologie.

Mahieu (2009 : 91) relève deux points essentiels dans la thèse de Boas reprise par Jakobson : d'une part, « les langues ont toutes le même potentiel expressif » ; d'autre part, « les langues diffèrent effectivement par ce qu'elles doivent exprimer » (comprendre ici les catégories grammaticalisées auxquelles le locuteur ne peut échapper selon les langues : le genre, distinction entre article défini et indéfini, etc). Selon cette théorie, la hiérarchisation des langues-cultures tient moins à leur propre capacité d'expression qu'à leur possibilité grammaticale d'expression. De la même façon, Yaguello (1988 : 68) pense qu'au-delà des inventaires purement lexicaux, les langues se distinguent surtout par « ce qu'elles nous imposent de dire » à travers leur structure

grammaticale. Elle donne l'exemple de la phrase « l'ouvrier travaille » et sa traduction en anglais « the worker is working / works ». Dans un cas, nous connaissons le sexe du sujet mais pas le moment de l'action ; dans l'autre cas, c'est l'inverse. Chaque langue est donc plus ou moins précise sur des points différents. Cela ne signifie pas qu'un anglophone n'ait pas distingué, dans la réalité extra-linguistique, le genre du sujet de l'action, mais plutôt que cette information ne peut être transmise dans cet énoncé. Si l'on poursuit cette réflexion, deux locuteurs de langue maternelle différente pourraient, a priori, conceptualiser la réalité de la même façon, mais tout simplement adapter cette conceptualisation aux outils linguistiques dont ils disposent. Les deux points de vue se défendent donc : celui d'une conceptualisation universelle qui se traduirait différemment selon les moyens linguistiques disponibles et celui d'une différence originelle de conceptualisation, ayant façonné ces outils linguistiques.

Ces conceptions linguistico-anthropologiques ont eu et ont encore des conséquences sur les démarches didactiques mises en place ainsi que sur les politiques linguistiques prônées selon les époques. La diffusion du français fait encore aujourd'hui face à certaines réactions de rejet de l'enseignement du FLE ou du FLS, « langue de l'envahisseur » dans des pays anciennement dominés. Le relativisme linguistico-culturel engendre dans le meilleur des cas une démarche interculturelle et ethnorelativiste visant à la décentration des apprenants et à la prise de conscience de la relativité des normes et points de vue et, au pire, l'exact opposé, à savoir une réaction ethnocentrique catégorisant les langues-cultures, ce qui induit de fait un ensemble de représentations positives, négatives ou neutres chez l'apprenant. Dans la partie suivante, nous proposons de voir les implications didactiques des paradigmes que nous avons développés jusqu'à maintenant dans ce chapitre.

### 1.3. Les implications didactiques

La langue, le raisonnement, la compréhension de l'autre, l'appartenance à telle ou telle communauté nationale, professionnelle, disciplinaire obéissent à un système de code, de codification et [...] sans la clé de ce code, le message ne passe pas. (Greenstein, 2009 : 8).

Nous sommes d'avis que la langue recouvre la réalité qui entoure le locuteur. Cette réalité change d'une aire géographique à l'autre. Pour comprendre une langue, son fonctionnement, ses particularités, il faut par conséquent s'intéresser également à la réalité environnant ceux qui la parlent. Nous pensons comme Boyer (2003 : 31) que l'accès au sens passe par la maîtrise des implicites codés et des représentations partagées sur lesquelles reposent les significations de divers énoncés. Comment comprendre par exemple le discours journalistique si l'on ne peut décrypter les

allusions et références des auteurs aux représentations partagées a priori par les lecteurs dans cette langue ? Réduire la langue à une conception uniquement instrumentale (langue comme outil de communication) appauvrit l'acquisition de la langue justement parce que, ce faisant, l'enseignant ne fait appel qu'aux fonctions purement linguistiques de la langue en laissant de côté ses fonctions interculturelles. Pourtant, la classe de langue pourrait devenir le lieu privilégié de l'apprentissage d'une compétence interculturelle car, comme le souligne Cain (1997 : 41) :

La découverte tangible et concrète d'un mode d'expression linguistique différent peut fort bien fournir l'amorce d'un processus raisonné d'acceptation rationnelle et non affective d'un système de références culturelles différent.

Les liens établis désormais entre la langue et la culture conditionnent cependant un enseignement orienté sur la comparaison entre deux « visions du monde » qui s'opérerait principalement à travers une mise en exergue des différences lexicales entre les deux langues en question. La didactique du FLE a souvent considéré le lexique comme la principale (et unique ?) entrée sur les conceptualisations des locuteurs cibles et s'est servie des travaux de lexicographie pour définir les besoins des apprenants. En témoignant par exemple les travaux de statistique lexicale qui ont servi de base à l'élaboration de listes (p.ex. pour le français fondamental) et à l'établissement de niveaux (notamment le niveau-seuil).

Galisson, fondateur de la didactologie des langues-cultures dans les années 70, a inventé la notion de Charge Culturelle Partagée (CCP), en se basant sur des travaux de sémantique lexicale (cf. Algirdas Julien Greimas, 1963, 1970). Cette CCP serait véhiculée par les mots porteurs d'implicites culturels que les locuteurs en interaction doivent connaître pour se comprendre. D'après l'hypothèse lexicologique, la CCP constitue le produit de la relation qu'entretient le signe avec ses utilisateurs et donc la mise en œuvre sociale du signifié (Dumont, 2008 : 33). Galisson aurait souhaité réunir ces mots à CCP dans un dictionnaire culturel. Ce projet n'a finalement jamais vu le jour mais son approche lexicographique reste une base méthodologique intéressante pour l'élaboration de contenus culturels. Galisson (1991) explique que la CCP est postérieure au signifié dans la mesure où elle s'adjoint au signe déjà constitué, c'est pourquoi, contrairement au signifié, elle supporte mal la traduction d'une langue à l'autre car elle englobe la réalité extralinguistique qui accompagne tout signifié et peut différer d'un environnement à un autre. Les mots peuvent donc avoir un signifié identique mais une CCP différente :

Le mot « vache » désigne, en Inde comme en France, la femelle du taureau, mais sa CCP diffère d'un pays à l'autre : en Inde, elle est protégée parce que sacrée, alors qu'en France, elle est exploitée parce que nourricière. (Collès, 2007b : 88).

Comme le souligne Claudel (2006<sup>25</sup>), une traduction « peut contribuer à réduire l'écart entre les deux langues en jeu ou alors mettre en évidence des spécificités propres à l'une ou l'autre langue ». D'après Collès (2007b : 64), « l'intraductibilité des langues dessine l'identité culturelle de chaque société ». Pour sa part, il<sup>26</sup> préfère baptiser « culturèmes » ce que Galisson qualifiait avant lui de mots à CCP. De la même façon que Galisson l'expliquait pour justifier son ambition de créer un dictionnaire culturel, Collès (id. : 65) estime dommageable que les dictionnaires actuels explicitent par des notices encyclopédiques (approche par la culture savante) tout ce qui a trait au référent sans expliquer les usages ni la symbolique des mots. Il pense d'ailleurs que les apprenants devraient découvrir qu'au-delà du sens, la langue révèle des attitudes et des comportements spécifiques. L'auteur (1992a, 1992b) prône en particulier la sensibilisation aux connotations et implicites dans l'apprentissage afin que les apprenants perçoivent les allusions, les traits d'esprit et l'humour dans la langue cible. Un problème demeure néanmoins : il revient à l'enseignant de percevoir lui-même en premier lieu ces implicites pour les rendre intelligibles. Les manuels utilisés en classe peuvent difficilement assumer cette tâche. Il est particulièrement difficile pour les concepteurs de manuels d'une part, de figer le mouvant, l'impalpable (« la liquidité », cf.I.3.2.2.) et d'autre part, d'expliciter l'implicite qui prendra un sens singulier et requerra une autre interprétation dans un contexte différent.

Se pose également le problème du nivellement des savoirs : seuls les apprenants de niveau intermédiaire ou avancé ont des connaissances langagières suffisantes pour comprendre les connotations, allusions ou traits d'esprit dont parle Collès. Il faudrait donc structurer avec précision les connaissances culturelles à acquérir selon le niveau de compréhension des apprenants. Nous pensons qu'il serait extrêmement ardu de théoriser l'implicite pour les apprenants tant les situations de communication peuvent varier : contrairement au code grammatical morphologique, l'implicite ne répond pas à des règles précises et l'interprétation du message varie selon le contexte, l'émetteur, le récepteur et les connaissances qu'ils partagent au moment de l'interaction. Cependant, diversifier les contextes du discours, les niveaux de langue, les situations interactionnelles en classe permet à l'apprenant de mesurer la complexité de l'échange langagier et de dépasser sa vision purement linguistique de l'échange. Dumont (2008 : 52) parle de rencontre dialectique entre un JE et un TU à deux dimensions : le JE émetteur et le TU récepteur mais aussi le JE', sujet parlant supposé (fabriqué) par le TU' interprétant. Il affirme (id : 53) que l'acte de langage devient alors un acte inter-énonciatif entre quatre sujets et un lieu de rencontre imaginaire entre deux univers de discours qui ne se correspondent pas totalement. En effet, la « dose »

---

<sup>25</sup> En ligne sur : <http://cediscor.revues.org/121>

<sup>26</sup> Avec les co-auteurs de *Que voulez-vous dire ?* (Blondel *et al.*, 1998).

d'implicite contenue dans tout acte de parole entraîne une réception particulière du message par le TU' qui interprète les intentions supposées du JE'. Le JE émetteur suppose quant à lui une interprétation correcte de son message par le TU. JE et TU construisent donc une image de leur interlocuteur « sujet parlant » ou « interprétant », correspondant à leurs propres normes d'émission, de réception et d'interprétation en langue maternelle. Ce va-et-vient permanent entre ce qui est dit et ce que cela signifie réellement pour l'émetteur ou le récepteur est bien sûr beaucoup plus délicat à gérer en langue étrangère puisque le locuteur en LE a naturellement tendance à interpréter le discours selon les convenances interprétatives de sa langue source. Cependant, ce constat ne concerne pas seulement les situations allophones puisque deux locuteurs de même langue maternelle peuvent mal interpréter le message ou l'intention d'un JE émetteur / TU récepteur, en raison de différences de nature idiolectale.

Il serait donc vain pour le didacticien de vouloir à tout prix remédier à tous les problèmes d'intercompréhension que pourrait rencontrer l'apprenant de LE. Néanmoins, leur nombre peut être minoré par l'intégration plus motivée dans les programmes et outils d'enseignement des facteurs sociaux et environnementaux modifiant le message. L'étude des variations du discours dans divers cadres socioculturels permet à l'apprenant d'appréhender les conventions et pratiques sociales qui régissent la mise en discours de l'énoncé dans la langue cible. L'enseignant peut veiller à mettre en place une pédagogie de la convergence, tenant compte des ressemblances et dissemblances entre la langue cible et les autres langues du répertoire langagier de l'apprenant. Dumont (2008 : 10) nomme cette aptitude naturelle chez l'apprenant à observer ressemblances et dissemblances entre LS et LC « la fonction métaréflexive ». Placé en contexte plurilingue, l'apprenant pourra d'autant plus développer cette capacité qu'il sera capable d'établir des liens et comparaisons entre les différentes langues appartenant à son répertoire. Toutefois, établir des connexions entre les langues-cultures présentes ne se réduit pas à focaliser l'attention des apprenants sur les différences entre culture source et culture cible, sous peine de voir la tentation ethnocentrique naturelle se renforcer au fur et à mesure des cours. Il faut que les apprenants aient conscience de ces différences et que cette connaissance leur serve à établir des liens entre les langues-cultures de leur répertoire, sans stigmatisation ni classement. Ce phénomène se produit naturellement en situation d'interlangue, phase pendant laquelle l'apprenant, « bilingue non équilibré » se crée sa « grammaire personnelle » en fonction des connaissances qu'il possède sur les langues de son répertoire. L'idéal serait qu'il en aille de même pour les aspects culturels : l'apprenant (« pluriculturel non équilibré » ?) pourrait-il se constituer une « interculture », à mi-chemin entre culture source et culture cible, comme il le fait avec l'interlangue ?

Le paradigme de l'Education Interculturelle dans une perspective européenne adopte une vision bien plus large et moins réductrice que l'approche lexicographique que nous avons mentionnée. En effet, même si l'enseignement lexical permet de montrer la différence de conception et de représentation du monde entre deux communautés linguistiques, il serait maladroit d'envisager puis de transmettre en classe une vision globalisante de la culture qui laisse à penser à l'apprenant qu'il n'existe pas de distinctions internes dans la communauté linguistique cible. Cette appréhension du monde, visible à travers le vocabulaire, demeure trop généraliste pour permettre aux apprenants de saisir la diversité culturelle à l'intérieur d'un ensemble de locuteurs de la langue cible. Si l'on postule que la langue reflète la culture et les conceptualisations mentales des locuteurs, il faut aussi considérer que la langue n'est pas contenue à l'intérieur d'un territoire géographiquement délimité. La langue française est par définition parlée par les francophones du monde entier. Est-ce à dire pour autant que tous les peuples francophones sont environnés par les mêmes réalités culturelles et qu'ils répondent aux mêmes schémas conceptuels ? Certainement pas. Il existe des variations du français dans le monde francophone, variations pour certaines lexicales mais pas seulement (morphosyntaxiques, phonologiques, prosodiques...) qui montrent que la langue a été façonnée par les réalités locales. Ces formes restent des déviations par rapport à la norme standard qui demeure bien souvent celle qu'on enseigne et utilise en classe comme dans les manuels. Pourquoi devrait-on uniquement prendre en considération (notamment dans les manuels de français) une norme hexagonale alors même que bien plus de locuteurs francophones vivent en dehors du territoire hexagonal<sup>27</sup> ? Nous pensons qu'il conviendrait de prendre en compte ces variations et de les intégrer davantage dans le matériel pédagogique et le discours des enseignants. Certes, le discours des manuels au sujet de la francophonie a évolué ces cinquante dernières années mais il demeure « stéréotypant », parfois stigmatisant, car il présente ces variations comme folkloriques et marginales. On ne peut pas à la fois prétendre qu'apprendre la langue française permet d'échanger avec plus de 200 millions de locuteurs potentiels (argument souvent utilisé pour « attirer » les apprenants vers le français) tout en réduisant la plupart du temps les contenus à 65 millions d'hexagonaux et en faisant de la majorité des francophones des exceptions à « particularités » lexicales ou morpho-syntaxiques non normatives, non reconnues, voire amusantes et distrayantes pour l'apprenant de la LC. L'exotisme se révèle encore une fois à travers l'écart par rapport à une nation considérée comme la norme linguistique et la référence culturelle.

---

<sup>27</sup> L'Organisation Internationale de la Francophonie parle de 220 millions de locuteurs francophones dans le monde (<http://www.francophonie.org>); l'INSEE recensait au 1.01.2012, 63.46 millions d'habitants en France métropolitaine et 1.89 millions dans les DOM hors Mayotte ([http://www.insee.fr/fr/themes/tableau.asp?ref\\_id=NATnon02145](http://www.insee.fr/fr/themes/tableau.asp?ref_id=NATnon02145)).

Nous avons exposé tout au long de ce chapitre certains points de vue émanant de différentes disciplines qui ont en commun une réflexion scientifique sur les rapports d'interdépendance entre la langue et la culture. Ainsi, nous espérons avoir éclairé différentes pistes d'étude sur la nécessité d'intégrer les dimensions culturelles dans l'enseignement-apprentissage des langues étrangères. Dans une perspective plus pragmatique et didactique, nous souhaitons maintenant présenter des pistes de réflexion sur la façon d'intégrer ces dimensions. En effet, il ne s'agit pas seulement de constater les liens entre langue et culture mais surtout de se demander de quelle manière, par quels outils et contenus, l'enseignement pourrait transmettre de façon plus efficace ces connaissances culturelles inhérentes à la langue cible, en considérant les implications didactiques induites par ces réflexions transdisciplinaires.

Dans le cadre institutionnalisé de la classe de langue, deux solutions concrètes sont envisageables et discutables : d'une part, intégrer le culturel dans le langagier ou d'autre part, dissocier complètement ces deux aspects de la langue. Martinez évoque, tout comme Beacco (2000), cette possibilité de curriculum dissocié si le dispositif global d'enseignement permettait d'assigner des objectifs différents à chacune des langues étrangères étudiées : par exemple, la première langue aurait une finalité communicative et la deuxième celle de langue de culture (Martinez, 2011a : 107). Cependant, Martinez explique que cette dissociation ne peut se faire qu'au sein de la méthodologie générale et seulement si certaines exigences sont respectées, entre autres, celle de ne pas abandonner la « civilisation<sup>28</sup> », souvent demandée par les apprenants, au profit d'une culture quotidienne périssable (*ibid.*). Beacco se demande également s'il ne faudrait pas traiter indépendamment les activités pédagogiques de langue et celles de culture-civilisation en utilisant éventuellement la langue maternelle des apprenants lors de ces dernières (Beacco, 2000 : 135). Cette option reste minoritairement défendue car elle marquerait une rupture nette avec les dispositifs établis actuellement en culture-civilisation, qui ne proposent pas pour le moment de distinction entre les contenus culturels et les contenus langagiers dans le curriculum.

La didactique actuelle des LC préconise en effet d'enseigner les dimensions culturelles à travers la langue, ce qui est possible le plus souvent grâce au lexique. Certains axes lexicologiques permettent une entrée sur la culture à travers les mots-mêmes (les locutions figées, proverbes et expressions idiomatiques en sont de bons exemples). Mel'cuk *et al.*, dans le *Dictionnaire explicatif et combinatoire du français contemporain : recherches lexico-sémantiques*, présentent les combinatoires préférentielles propres à chaque communauté discursive : p.ex. « une peur bleue »,

---

<sup>28</sup> Au sens, selon Martinez (2011a : 107) de « culture héritée », que nous appelons dans cette recherche culture cultivée par opposition à la culture quotidienne ou anthropologique.



« une mémoire d'éléphant »..., combinatoires souvent différentes dans la langue source de l'apprenant et qui pourraient de nouveau refléter l'appréhension de la réalité par la communauté cible. Passer uniquement par l'entrée lexicologique pour accéder à la culture demeure toutefois extrêmement réducteur. Si l'on choisit de repenser l'enseignement des dimensions culturelles en classe de langue, il ne faut pourtant pas laisser de côté ce qui a été, pendant des décennies, l'accès principal à ces dimensions : le lexique porte la trace du culturel, il est en soi une connaissance culturelle parmi d'autres. Nous pensons donc qu'il serait risqué et contre-productif de s'inscrire dans une stratégie de rupture totale par rapport aux pratiques didactiques et pédagogiques précédentes. Il serait plus efficace de les compléter, de les adapter davantage aux situations éducatives sans discontinuité épistémologique ni méthodologique. En plus des recherches lexicologiques, les recherches ethnolinguistiques, peuvent être mises à profit en classe de FLE car l'appropriation des normes sociolinguistiques et socioculturelles permet la pratique concrète des dimensions culturelles dans la langue. Au-delà de la transmission de dimensions culturelles par le truchement de la langue, il faut aussi définir des contenus culturels clairs, autrement dit en partie des « connaissances civilisationnelles pures », n'ayant pas d'influence sur la langue (culture encyclopédique : p.ex. personnages historiques, œuvres littéraires...) mais sur la compétence référentielle des apprenants. Malgré tout, nous insistons sur la nécessité de remettre en cause toute tentation de psychologie collective, de vision du monde définitoire et de caractérologie ethnique que sous-tend toute approche radicalement déterministe du lien entre langue et culture.

Afin de mieux comprendre les préconisations actuelles en matière d'enseignement de la CC et de la CI, il convient de redéfinir ce que le terme de *culture* recouvre. Sans une exploration de ce concept et de ses interprétations, la didactisation, l'analyse, la détermination de ou encore la réflexion sur les contenus culturels s'avéreront vaines, superficielles ou théoriquement infondées. Le manque de consensus parmi les chercheurs issus de différents domaines, sur l'essence de cette notion et ses acceptions rend difficile le travail des enseignants et des concepteurs de matériel pédagogique. La DLE a donc le devoir d'éclairer les acteurs du champ pédagogique. Comme le souligne Martinez (2011b : 440), « la recherche en didactique est là pour débusquer les implicites, jusque dans la traduction/trahison des concepts ».

## Chapitre 2 : Culture, civilisation et interculturel : différentes acceptions

Pour prétendre à l'exhaustivité, il faudrait avoir l'assurance de n'avoir négligé aucun texte important, autrement dit avoir tout lu. Pour prétendre à l'exactitude, il faudrait non seulement avoir fait une étude complète, mais aussi avoir la conviction d'avoir correctement interprété tous les signifiés de *culture* et *civilisation*. Faute de ces certitudes, nous présentons cette recherche comme une esquisse qui, nous l'espérons, sera précisée, complétée et sans doute rectifiée par des études ultérieures. (Beneton, 1975 : 20).

La notion centrale de notre recherche, la *culture*, malgré l'abondante littérature qu'elle a suscitée, demeure complexe et sujette à des interprétations subjectives. Chacun a sa propre définition de la culture et nous sommes consciente du caractère « glissant » de notre objet d'étude. Néanmoins, nous devons tenter de le délimiter afin de mieux cerner dans notre analyse la place qu'il occupe et l'accès qui lui est réservé en classe de FLE. Une approche transdisciplinaire et historique nous permet d'appréhender le concept de culture dans sa diversité sémantique en sciences sociales afin de dégager les paradigmes dominants à considérer dans le champ didactique. Dans ce chapitre, nous allons exposer dans un premier temps la genèse et l'évolution des concepts de *culture/civilisation* avant d'étudier leur interprétation en socio-ethnologie contemporaine.

### 2.1. Genèse des concepts de culture et de civilisation

Le terme de *civilisation* a longtemps prédominé dans la didactique des langues étrangères et recouvert ce que l'on qualifie désormais de *culture*. Or, ces deux notions ont une portée sémantique et idéologique différente : elles illustrent selon nous assez bien les positionnements et évolutions épistémologiques en didactique des langues étrangères. Il nous paraît intéressant de revenir sur l'étymologie de ces deux mots pour mieux comprendre les évolutions méthodologiques quant à l'intégration de la culture-civilisation en didactique du FLE, dans la mesure où nous souhaitons analyser notre corpus dans une perspective diachronique. Les deux termes ont tantôt été opposés, tantôt été utilisés comme synonymes si bien que la didactique a éprouvé des difficultés à s'en emparer et à s'accorder sur celui qui convenait le mieux au contexte de l'enseignement des langues étrangères. L'évolution sémantique des termes et leur placement dans un contexte historique aident à mieux comprendre les choix didactiques. Ces termes ont acquis de nouveaux sens au fil des époques, ce qui les rend aujourd'hui polysémiques et conditionne leur emploi mouvant, instable et sujet à des interprétations diverses. Cette richesse sémantique a sa rançon comme l'affirme Beneton (1975 : 20), qui a tenté de retracer l'histoire de ces mots : « *Culture* et *civilisation* ont perdu en clarté ce qu'ils ont gagné en audience [...] Les mots sont victimes de leur succès ». Nous

allons cependant tenter de circonscrire au mieux leur signification afin de rendre possible une analyse de leurs interprétations et des contenus qu'ils ont engendrés dans le matériel pédagogique.

Le terme *culture*, issu du latin *cultura*, apparaît dans la langue française au XIII<sup>e</sup> siècle et désigne à la fois « une pièce de terre cultivée » et « le culte religieux ». Seul le premier sens va se maintenir puis évoluer vers une signification plus active : « fait de cultiver la terre » (Beneton, 1975 : 23). Le sens figuré, dérivé du sens agricole et signifiant le travail sur une faculté en vue de la développer, ne sera finalement utilisé de façon courante qu'à partir de la seconde moitié du XVIII<sup>e</sup> (Cuche, 2010 : 10 ; Beneton, 1975 : 23-25, 29-33). Cuche (2010 : 11) note que, bien que le terme apparaisse dans certains articles de *l'Encyclopédie* (dans « Education », « Esprit », « Lettres », « Philosophie » et « Sciences »), les philosophes des Lumières n'ont pas consacré d'article spécifique au sens figuré mais seulement au sens propre (« culture des terres »). Le mot est par ailleurs uniquement employé au singulier comme un terme générique, sans distinction de peuples. Beneton (1975 : 31-32) suppose que le substantif a eu du mal à s'imposer au XVIII<sup>e</sup> en raison de la multiplicité de termes pouvant décrire le perfectionnement intellectuel ou son résultat : éducation, instruction, Lumières, érudition, belles lettres, docte, etc.

Le terme *civilisation* apparaît quant à lui seulement à la fin du XVIII<sup>e</sup> dans un sens se rapprochant de celui que l'on connaît aujourd'hui. La première utilisation attestée remonte selon Benveniste à 1757 et aux écrits du Marquis de Mirabeau qui, dans *L'Ami des hommes ou Traité de la population*, dit : « La religion est sans contredit le premier et le plus utile frein de l'humanité ; c'est le premier ressort de la civilisation » (Benveniste, 1966 t.1 : 336-338). L'emploi de Mirabeau équivaut à ce que l'on qualifiait à l'époque de « police » (au sens d'action visant à rendre un individu plus « policé »), c'est-à-dire selon Benveniste (id. : 339) : « l'effort pour amener l'individu à observer spontanément les règles de la bienséance et pour transformer dans le sens d'une plus grande urbanité les mœurs de la société ».

La philosophie des Lumières ayant un retentissement international, à la même époque, apparaissent le terme de *Kultur* en Allemagne et celui de *civilization* en Grande-Bretagne, même si Benveniste ne peut définir avec exactitude s'il s'agit d'une invention simultanée dans différentes langues ou plutôt d'un emprunt d'une langue à l'autre. En Allemagne, à la fin du XVIII<sup>e</sup> mais surtout au XIX<sup>e</sup> siècle, une distance sociale très nette va s'installer entre la bourgeoisie intellectuelle et la noblesse de cour, illustrée par le choix des mots dans chacune de ces couches sociales car, pour la bourgeoisie allemande, l'aristocratie, quoique « civilisée », n'est pas « cultivée » :

Deux mots vont leur permettre de définir cette opposition des deux systèmes de valeurs : tout ce qui relève de l'authentique et qui contribue à l'enrichissement intellectuel et spirituel sera considéré comme relevant de la culture ; au contraire, ce qui n'est qu'apparence brillante, légèreté, raffinement de surface appartient à la civilisation. La culture s'oppose donc à la civilisation, comme la profondeur s'oppose à la superficialité (Cuche, 2010 : 13).

Ainsi, le mot *Kultur* reflète cette opposition et ces différences sociétales et intellectuelles, contrairement aux termes français : *civilisation* tend à exposer la nation dans son unité, dans une perspective universaliste qui perdurera jusqu'au XIXe ; *culture* ne désigne plus le progrès intellectuel d'un individu mais est employé dans un sens collectif, parfois flou, pour désigner l'ensemble des caractères propres à une communauté. Chevrier (2010 : 12) note qu'en Allemagne, le terme *Kultur* va renvoyer petit à petit à « l'esprit d'un peuple », une marque distinctive, un héritage que les membres d'une société reçoivent, le « génie d'un peuple » selon Herder<sup>29</sup>. Ce terme « caractérise avant tout les œuvres de l'esprit, la langue, la religion et la morale qui constituent le bien particulier d'un peuple et le différencient des autres » (Loth, 2006 : 18).

En France, *culture* et *civilisation* sont des termes si sémantiquement proches qu'ils en deviennent fréquemment interchangeables. Cette signification universaliste va se maintenir mais le mot *civilisation* va s'employer au pluriel à partir du XIXe siècle et être spécifié par des compléments du nom ou épithètes montrant son caractère spécifique : « civilisation française », « civilisation de l'Europe », etc. Ce sera également le cas pour *culture*, même si l'influence de l'universalisme incite les auteurs à conclure à l'existence d'une culture/civilisation unitaire supérieure à la pluralité des systèmes culturels reconnus :

N'abandonnons pas ce principe fondamental, que l'homme est un être raisonnable et moral, avant d'être parqué dans telle ou telle langue, avant d'être un membre de telle ou telle race, un adhérent de telle ou telle culture. Avant la culture française, la culture allemande, la culture italienne, il y a la culture humaine (Renan, 1997 [1869] : 26).

Au fil du temps, les notions de culture et de civilisation vont se distinguer et revêtir un sens plus précis. Selon le *TLF, Dictionnaire de la langue du XIXe et du XXe (1789-1960)*, (Imbs, 1978 : s.v. *culture*), le terme *culture*, outre sa définition agricole (sens propre) désigne au sens figuré la :

Fructification des dons naturels permettant à l'homme de s'élever au-dessus de sa condition initiale et d'accéder individuellement ou collectivement à un état supérieur

ou dans un sens absolu le :

travail assidu et méthodique (collectif ou individuel) qui tend à élever un être humain au-dessus de l'état de nature, à développer ses qualités, à pallier ses manques, à favoriser l'éclosion harmonieuse de sa personnalité

---

<sup>29</sup> Le *Volksgeist*, du philosophe Herder (Loth, 2006 : 18).

Nous retrouvons dans ces définitions la conception originelle du terme qui distingue l'homme de l'animal, l'inné de l'acquis et oppose fondamentalement la *culture* à la *nature*. Cette définition anthropologique est complétée par une deuxième (par métonymie) :

bien moral, progrès intellectuel, savoir à la possession desquels peuvent accéder les individus et les sociétés grâce à l'éducation, aux divers organes de diffusion des idées, des œuvres, etc. (*ibid.*).

Cette deuxième définition correspond en DLC à la vision d'une culture cultivée opposée à la culture anthropologique puisqu'elle représente un savoir relatif aux idées et aux œuvres communes à un ensemble d'individus partageant ce patrimoine. Notons que cette définition insiste sur le fait que l'éducation donne accès à ce savoir. Cette conception a longtemps été celle retenue par les didacticiens, notamment à l'époque des méthodologies traditionnelles d'enseignement des langues à travers la littérature. La culture cultivée constituait « la colonne vertébrale de l'apprentissage » puisque c'est « par la place de la culture cultivée qu'une société distingue sa propre identité » (Porcher, 1995 : 66). Ainsi, l'individu ne peut s'élever à un rang intellectuel supérieur sans cette éducation culturelle qui lui permet de se perfectionner par l'acquisition de connaissances diverses, nécessaires à son épanouissement :

Demandons-nous d'abord en quoi consiste ce qu'on appelle **culture** ou *civilisation*. On sait que les auteurs russes et allemands ont coutume d'opposer ces deux notions. Pour notre présente étude, nous pouvons les employer comme synonymes. Nous dirons que la **culture** ou la *civilisation*, c'est l'*épanouissement* de la vie proprement humaine, concernant non seulement le *développement matériel* nécessaire et suffisant pour nous permettre de mener une droite vie ici-bas, mais aussi et avant tout le *développement moral*, le développement des activités spéculatives et des activités pratiques (artistiques et éthiques) qui mérite d'être appelé en propre un *développement humain*. (Maritain, *Humanisme intégral*, 1936 : 105-106, cité par Imbs dans le *TLF*, 1978 : s.v. *culture*).

Contrairement à Maritain qui assimile le sens de *civilisation* à celui de *culture*, nous tenons à relever les différences sémantiques entre les deux termes car elles illustrent des différences idéologiques profondes et légitiment le glissement lexical d'un terme vers l'autre en DLC. En effet, il y a encore cinquante ans, le terme de *civilisation* véhiculait certes l'acception de *culture* que nous venons d'exposer mais aussi l'idée d'une hiérarchie entre des peuples considérés comme plus ou moins développés selon leur degré d'éloignement par rapport à l'état de nature :

*Emploi imperfectif* : Fait pour un peuple de quitter une condition primitive (un état de nature) pour progresser dans le développement des mœurs, des connaissances, des idées. [...]

*Emploi perfectif* : état plus ou moins stable (durable) d'une société qui, ayant quitté l'état de nature, a acquis un haut développement. (Imbs, 1978 : s.v. *civilisation*).

Un être civilisé est par conséquent un individu éduqué et ayant atteint un certain degré de développement qui le distingue des antonymes de *civilisé* : le barbare, le sauvage, l'inculte, le

rustre. D'après cette acception, la civilisation serait par conséquent un phénomène acquis, particulièrement à travers l'éducation. Cette définition perdure encore aujourd'hui mais ne représente plus la définition première ; dans les dictionnaires, elle a été reléguée dans la catégorie 'familier' : « FAM. qui a des manières relativement raffinées > policé » (*Le nouveau Petit Robert* ; Robert, 2010 : s.v. *civilisé*). Les manuels de français élaborés dans les années cinquante affichaient clairement cette idéologie d'expansion coloniale visant à « civiliser » des peuples dits « primitifs », pour leur permettre un développement intellectuel à travers l'enseignement de la littérature et des beaux-arts, dignes représentants de la « suprématie » de la langue française sur celles de ces peuples. Cette mission civilisatrice s'est réalisée à travers la politique de diffusion du français dans le monde, assurée par l'Alliance Française à la fin de XIXe, avec l'appui du Ministère de l'Intérieur et de Jules Ferry, qui prônait dans ses discours ce devoir national :

Je répète qu'il y a pour **les races supérieures** un droit, parce qu'il y a un devoir pour elles. Elles **ont le devoir de civiliser les races inférieures** [...]

[la France] doit aussi être un grand pays exerçant sur les destinées de l'Europe toute l'influence qui lui appartient [...] elle doit **répandre cette influence** sur le monde, et **porter** partout où elle le peut **sa langue, ses mœurs**, son drapeau, ses armes, **son génie**

(*Discours prononcé à la Chambre des députés*<sup>30</sup>, le 28 juillet 1885 : « Les fondements de la politique coloniale », nous soulignons).

Cette idéologie raciste et colonialiste a défini les contenus culturels des enseignements du français à l'étranger, basés sur un certain nombre de chefs-d'œuvre que les peuples « inférieurs » devaient connaître pour prétendre s'élever intellectuellement. L'utilisation du terme *civilisation* conserve encore aujourd'hui cette forte connotation hiérarchisante, d'où l'abandon progressif du terme au profit de *culture*, beaucoup moins polémique. Ce n'est en réalité qu'à partir de l'avènement de l'approche communicative dans les années 80 que le terme de *civilisation* a été rejeté même s'il a persisté dans bon nombre d'ouvrages et d'articles publiés après cette période (cf. Beacco, Besse...). Un glissement lexical s'est donc opéré du terme de *civilisation* à celui de *culture*, plus politiquement correct mais encore trop large. Un nouveau glissement s'opère désormais vers celui de *société*, qui désigne cette fois plus spécifiquement la communauté cible dans son fonctionnement quotidien, ses valeurs, systèmes et comportements mais laisse de côté tout l'aspect « cultivé » que le terme *culture* englobait. Voilà pourquoi nous préférons dans cette recherche conserver le terme de *culture*, plus large mais selon nous plus adapté à une exploitation pédagogique et didactique. Suite à ces précisions terminologiques, nous allons maintenant présenter l'interprétation des termes de *culture/civilisation* du point de vue anthropologique.

---

<sup>30</sup> En ligne sur : <http://www.assemblee-nationale.fr/histoire/ferry1885.asp>

## 2.2. Culture et civilisation en anthropologie et socio-ethnologie contemporaine

Si donc, à chaque moment du temps, les hommes ne s'entendaient pas sur ces idées essentielles, s'ils n'avaient pas une conception homogène du temps, de l'espace, de la cause, du nombre, etc., tout accord deviendrait impossible entre les intelligences et, par la suite, toute vie commune. (Durkheim, 1912 : 29).

Le terme de *culture* a mis longtemps à s'imposer en sociologie car l'influence du débat franco-allemand sur la traduction de *Kultur* va peser suffisamment au XIXe puis au XXe siècle pour garder une influence dans le domaine sociologique français. Ainsi, le terme *civilisation* sera, au début du XXe, en sociologie, perçu comme un concept scientifique exploitable, aux dépens de *culture*, chargé de son acception élitiste et pluraliste. A l'époque du sociologue Durkheim, le terme de *culture* fut mis de côté et remplacé systématiquement par *civilisation* ; cette situation s'est prolongée pendant des décennies, comme en témoignent les traductions en français des titres d'ouvrages anglophones publiés au milieu du XXe : *Primitive culture* de Tylor par *La Civilisation primitive* ou celui de Benedict *Patterns of culture*, dont nous parlerons un peu plus tard, par *Echantillons de civilisation*. Le concept de *culture* va malgré tout s'intégrer petit à petit au vocabulaire sociologique savant, surtout après 1914, même si les sociologues continuent de marquer leur préférence. Beneton (1975 : 129) donne l'exemple de Mauss qui affirme encore en 1934 dans *L'année sociologique* : « [...] ce que l'on appelle « culture » et qu'il vaut mieux appeler « civilisation » ». Bien sûr, le contexte historique colonial justifie en partie cette préférence terminologique car le mot *culture* se trouve déchargé de toute connotation de jugement de valeur et induit un pluralisme non hiérarchisé que le mot *civilisation* ignore. Beneton (id. : 138) note également que la guerre 1939-1945 marque une nouvelle césure terminologique et disciplinaire car l'ethnologie s'affranchit de « sa tutrice », la sociologie, pour se rapprocher des disciplines américaines correspondantes.

De cette façon, trois disciplines (la sociologie, l'ethnologie, la psychologie sociale) abandonnent les écoles de pensée nationale pour s'émanciper et investir des champs scientifiques internationaux. Dès lors, chaque discipline, influencée par les recherches internationales (surtout américaines) va s'approprier la *culture* comme concept scientifique et en donner sa propre définition. Ainsi, l'ethnologie va donner une vision plus générale de la *culture* en l'opposant à l'état de nature tandis que la sociologie va davantage penser ce concept en termes de divisions internes propres à la société étudiée : culture de masse, culture dominante/dominée, cultures de classe (ouvrière, bourgeoise...). La psychologie sociale va quant à elle s'intéresser en particulier aux représentations

et stratégies identitaires et sociales au sein de communautés culturelles. La distinction entre *culture* et *civilisation* en anthropologie se résume finalement selon Rioux (1950 : 314) à ceci :

Une culture, envisagée comme un tout, comprend et les faits qui sont particuliers à cette société et ceux qui sont communs à plusieurs sociétés ; les deux espèces de phénomène sont essentiellement culturels ; les derniers peuvent être désignés comme des faits de civilisation.

L'acception de ces concepts évolue bien sûr avec le temps mais aussi en fonction du paradigme dans lequel se situent les chercheurs. C'est en réalité l'anthropologie qui constitue l'espace épistémologique d'origine du concept de « culture ». De nombreux anthropologues considèrent en effet Tylor comme l'inventeur du concept scientifique de culture. Selon Tylor et le paradigme évolutionniste (cf. I.1.2.3.), l'unité psychique de l'humanité est incontestable mais le chercheur peut distinguer des degrés de civilisation entre les cultures et des mécanismes d'évolution pour remonter à une « culture originelle », en étudiant des sociétés considérées comme primitives et en décelant leurs coutumes ancestrales. Ces peuples « primitifs » le sont car ils n'ont pas encore acquis les coutumes des peuples « civilisés ». La culture constitue selon lui cet ensemble « civilisé » permettant l'évolution humaine et le progrès, comme le montre la définition qu'il donne dans *Primitive Culture* en 1871 :

***Culture or Civilisation***, taken in its wide ethnographic sense, **is that complex whole** which includes knowledge, belief, art, morals, law, customs and any other capabilities and habits **acquired by man** as a member of society. (Tylor, 1871 : 1, nous soulignons).

Tylor assimile dans cette définition les deux concepts comme s'ils étaient parfaitement synonymes et interchangeables ; il insiste en outre sur leur caractère acquis. Cela montre que malgré des velléités universalistes, l'anthropologie et l'ethnologie ne se contentent pas uniquement d'une perspective purement comparatiste des cultures mais établissent à l'époque une hiérarchisation des sociétés sous forme de degrés d'acquisition de connaissances, avancement révélateur d'un « progrès » et d'un développement humain par le biais de la culture. Ainsi, le paradigme de l'anthropologie évolutionniste repose sur des jugements de valeurs et une taxinomie de l'évolution des peuples qui ont nourri l'idéologie coloniale et favorisé les études raciales.

Boas, élève de Tylor, a quant à lui utilisé le terme de *culture* pour rendre compte de la diversité humaine en déconstruisant le concept de « race », qu'il considère comme instable et donc indéfinissable. D'après Boas, les cultures sont toutes à mettre sur le même plan. La primauté de la culture sur la race constitue le fondement de son approche anthropologique culturelle puisqu'il affirme, en réaction à l'évolutionnisme, que toute différenciation résulte davantage de l'environnement culturel plutôt que de l'hérédité :



Différents types, lieux, couches sociales et événements culturels sont responsables des fonctions physiologiques et mentales. La conviction dogmatique que le type racial est seul responsable de ces différences est pseudo-science. Un traitement adéquat requiert une conjonction des différents facteurs (Boas 1887a, traduit par Teixido, 2003 : 45).

Contrairement à Tylor, Boas ne postule aucun développement, aucune évolution vers « la civilisation », seulement l'existence de cultures qui déterminent les organisations sociales, les coutumes et les croyances des peuples. Son observation directe de ces peuples, notamment des sociétés inuite puis amérindiennes par une méthode de terrain inductive est novatrice : elle en fait l'un des précurseurs de l'ethnographie de la communication. Chaque culture s'exprimerait ainsi différemment d'une autre à travers ses pratiques, son art mais aussi sa langue et d'après Boas (1887b), il serait impossible d'établir des universaux de fonctionnement des sociétés et encore moins des échelles de développement humain comme le prétendaient Tylor et les évolutionnistes. L'anthropologue, dans la perspective de Boas, doit s'abstenir de définir les cultures selon des critères comparatistes mais doit aborder celles-ci en se délestant de ses propres interprétations pour mieux déterminer les spécificités et la singularité de chacune, d'où la nécessité de longues périodes d'observation. Chaque croyance, chaque pratique, chaque coutume doit pour cela être expliquée à travers la culture qui la fait émerger et la produit. Pour cette raison, Boas privilégie une approche diachronique qui permet de mieux comprendre une culture en étudiant son histoire. Il s'intéresse également à la diffusion culturelle car même s'il voit chaque culture comme une totalité singulière, il ne nie pas les multiples influences qu'elle subit, y compris celle de son passé. Ce nouveau courant anthropologique sera donc nommé « historique diffusionniste ». Nous notons que Boas prônait déjà à l'époque une certaine forme de tolérance dans la mesure où sa pensée permettait de replacer chaque particularisme dans son contexte culturel. Son étude était fondée sur l'analyse empirique du particulier et non sur des généralisations théoriques.

Un autre anthropologue américain, Bronislaw Malinowski, va récuser l'approche historique diffusionniste et adopter une approche fonctionnaliste synchronique. Synchronique d'une part car Malinowski (1944) prône l'immersion totale du chercheur (par l'observation participante) dans la culture étudiée ; et d'autre part, parce qu'il cherche à analyser les structures et institutions culturelles observables au moment de l'immersion, sans se pencher sur des considérations historiques. Son approche est qualifiée de fonctionnaliste dans la mesure où il perçoit la culture comme une création par nécessité, comme le produit des besoins de l'homme. Le mode de vie de ce dernier, les outils dont il se sert ainsi que la création d'institutions résulteraient de besoins ou de nécessités biologiques auxquels les constructions sociales apportent des réponses. Chaque élément culturel définissable serait d'après Malinowski une réponse fonctionnelle à un besoin naturel. Il s'attache donc à étudier le fonctionnement des différentes sociétés en tant qu'organismes vivants,

dont les éléments constitutifs sont interdépendants. Cependant, nous pouvons reprocher à Malinowski l'abstraction totale qu'il fait des disparités intra-culturelles et des influences extérieures, ce qui rend sa vision de la culture éminemment statique. Ces réflexions amènent naturellement au débat sur le degré de constance d'une culture parmi les chercheurs, qu'ils soient anthropologues ou non.

Le relativisme culturel développé par Boas va se radicaliser dans les années 30 à 60, aux Etats-Unis, chez ses émules. Professeur pendant presque toute la première moitié du XXe à New York, Boas a formé nombre d'anthropologues parmi lesquels Ruth Benedict. Cette dernière va théoriser le relativisme culturel et établir des « types » ou « styles » culturels. Elle s'inscrit donc dans un nouveau courant, l'anthropologie culturaliste américaine, qui s'efforce de définir les traits et les aires culturelles (comme le feront Kroeber, Wissler ou Kluckhohn et Strodbeck). Ce courant caractérise des types, des orientations culturelles globales cohérentes prenant la forme d'un schéma inconscient (les *Patterns of Culture*) transmis par les institutions, l'éducation, etc. Dans la préface de l'ouvrage de Benedict, Boas souligne que celle-ci a sélectionné des cas extrêmes pour mieux mettre en évidence l'existence de traits culturels qu'il convient de relativiser :

As the author points out, not every culture is characterized by a dominant character, but it seems probable that the more intimate our knowledge of the cultural drives that actuate the behavior of the individual, the more we shall find that certain controls of emotion, certain ideals of conduct, prevail that account **for what seem to us as abnormal attitudes when viewed from the standpoint of our civilization**. The relativity of what is considered social or asocial, normal or abnormal, is seen in a new light. (Boas, préface de Benedict : 2005 [1934], XXIII, nous soulignons).

D'après Benedict (2005 [1934] : 236-237), il existerait différents « arcs » d'attitudes potentielles parmi lesquelles les cultures choisiraient. Chaque culture actualiserait un segment particulier de cet arc culturel (Cuche, 2010 : 39). D'autres chercheurs comme Margaret Mead, Ralph Linton, Abram Kardiner s'inscriront dans ce courant culturaliste aussi appelé le mouvement « personnalité et culture » puisqu'il implique que la personnalité est conditionnée par la culture dans laquelle elle se développe (cf. Linton, 1977 [1945]). Selon Laplantine (1987 : 116), la culture se définit dans ce courant comme :

l'ensemble des comportements, savoirs et savoir-faire caractéristiques d'un groupe humain ou d'une société donnée, ces activités étant acquises par un processus d'apprentissage, et transmises à l'ensemble de ses membres.

Les anthropologues du courant culturaliste américain s'intéressent moins aux aspects matériels de la culture qu'à l'incidence de celle-ci sur les comportements, interactions et pratiques de ses membres. Ils ne remettent nullement en cause l'unité de l'humanité mais s'interrogent sur les mécanismes de transformation qui amènent des individus « à la nature identique au départ » à

« acquérir différents types de personnalité caractéristiques de groupes particuliers » (Cuche, 2010 : 39). Ils postulent par conséquent qu'une pluralité de types de personnalité doit correspondre à une pluralité de cultures (*ibid.*). Ainsi, les membres d'une culture se conformeraient consciemment ou non au modèle culturel dominant par un processus d'enculturation. Là où la psychologie étudie la personnalité sous son aspect individuel, l'anthropologie culturaliste envisage la personnalité sous un angle collectif. Nous retrouvons cette idée de prédominance de traits psychologiques et comportementaux communs dans une discipline connexe : la caractérologie ethnique (cf.I.3.1.1.).

Les modèles culturels développés par Benedict se fondent sur l'hypothèse d'une personnalité typique voire prototypique, qualifiée de « personnalité culturelle ». Mead va aussi dans ce sens et compare en particulier les statuts des hommes et des femmes dans les sociétés américaine et samoane (Océanie). Kardiner et Linton vont surtout s'attacher à étudier comment la culture peut façonner une personnalité individuelle. Selon eux, la culture serait une hérédité sociale, transmise de génération en génération par des « institutions primaires », chargées de sociabiliser l'individu, comme la famille, la religion ou le système éducatif. Cette transmission confère à l'individu une « personnalité de base » sur laquelle viennent se greffer par la suite des caractères particuliers (cf. Kardiner, 1939 ; Kardiner et Linton, 1945). Dans les thèses culturalistes, Cuche (2010 : 42) voit un lien étroit entre le modèle culturel, la méthode d'éducation et le type de personnalité dominant car la structure de la personnalité adulte résulterait de la transmission de la culture par l'éducation. Toute inadéquation ou non-conformité à l'orientation culturelle dominante entraînerait *de facto* une stigmatisation. De nombreux chercheurs vont reprendre ces idées culturalistes et adopter une vision statique et figée de la culture (p.ex. Hall, Hofstede, Trompenaars, Kluckhohn et Strodtbeck) : dans le chapitre suivant (3.1), nous développerons cette conception « solide » de la culture puis nous exposerons les théories de ses détracteurs (3.2).

Si l'on se consacre à l'étude du comportement et de la « personnalité collective » au lieu de privilégier la quête de sens, on prend le risque de glisser vers une inéluctable généralisation et stéréotypisation des cultures, en les catégorisant de façon souvent caricaturale. De la même façon, l'anthropologie boasienne invitait à analyser les cultures comme des ensembles autonomes, logiques et cohérents. Or, les cultures se côtoient en permanence, s'influencent et s'enrichissent mutuellement. Il paraît donc difficile d'en isoler une pour en définir des contours précis et en faire une description exhaustive. C'est pourquoi un autre courant, l'anthropologie symbolique, va davantage se pencher sur les significations des conduites observables et appréhender la culture comme un système d'idées et de représentations construit par l'individu (Loth, 2006 : 27). En effet, nous pouvons envisager que la culture est en réalité un code qui se traduit par des comportements

et interactions interprétables par les acteurs sociaux. Pour interpréter correctement les comportements et pratiques sociales, il convient de décrypter la signification des « symboles » qu'ils sous-tendent. Cela n'est possible qu'en tenant compte des différences d'univers de sens, autrement dit des modes de pensée de ces cultures. Tout comme les mots, les pratiques et croyances s'inscriraient dans un système de sens particulier et non plus dans un système de valeurs. Dans cette perspective, la culture n'est plus un pouvoir, « quelque chose auquel on pourrait attribuer les comportements » mais un contexte, « quelque chose au sein duquel les comportements peuvent être décrits de manière intelligible » (Loth, 2006 : 27). Chevrier (2010 : 23) affirme que la construction du sens lors des interactions est orientée par la culture. Elle donne l'exemple d'un sourire interprété comme une émotion positive en contexte français mais pouvant tout aussi bien signifier la gêne pour un Japonais (*ibid.*). Tout le travail des anthropologues (puis des didacticiens) consiste donc à interpréter les différents univers de sens. De l'école symbolique, Geertz a privilégié cette quête de sens au cours de ses recherches, dans lesquelles il définit la culture comme une toile tissée de significations :

The concept of culture I espouse, and whose utility the essays below attempt to demonstrate, is essentially a semiotic one. Believing, with Max Weber, **that man is an animal suspended in webs of significance** he himself has spun, I take culture to be those webs, and the analysis of it to be therefore not an experimental science in search of law but an interpretive one in search of meaning. (Geertz, 1973 : 5, nous soulignons).

En définitive, deux définitions de *culture* coexistent : la première contient l'idée de « patrimoine lettré » (définition héritée des Lumières) tandis que la seconde est issue de l'anthropologie culturelle. L'acception de *culture* en tant qu'ensemble de connaissances savantes destinées à favoriser le développement humain a cédé la place à la dichotomie que nous connaissons encore aujourd'hui : entre un ensemble d'œuvres artistiques, surtout littéraires, propres à un patrimoine (*la culture cultivée / savante*) et un ensemble de pratiques, normes et coutumes propres à une communauté donnée (*la culture anthropologique/ quotidienne/ populaire*). D'après la définition d'Edgar Morin dans *L'Esprit du temps*, la culture constitue « un corps complexe de normes, symboles, mythes et images qui pénètrent l'individu dans son intimité, structurent les instincts, orientent les émotions » (cité par Barthélémy, Groux et Porcher, 2011 : 57). Même si cette définition intègre les deux aspects que nous venons d'évoquer, la *culture* conserve sa distinction par rapport à la *nature*. De nombreux anthropologues se sont par ailleurs demandé si l'on pouvait véritablement observer l'individu à l'état de nature puisque tout individu appartient à une et même plusieurs cultures. Il est donc nécessairement façonné par ces composantes dont parle Morin et ne peut rester à l'état de nature. Son environnement « est » sa culture, la constitue, la façonne, la conditionne. Chaque individu est de fait un être culturel :

L'homme, en naissant, est tout à fait dépourvu de tout ; il faut qu'il apprenne tout ce qui fera de lui un homme et non seulement un être humain, mais un citoyen de tel ou tel Etat, de telle région, de telle ville, de telle classe sociale, de telle famille. Toutes ces idées qu'il acquiert par l'enseignement, par l'imitation, par l'éducation formelle et diffuse et par osmose, si l'on peut dire, c'est ce que l'anthropologie appelle culture. (Rioux, 1950 : 314).

En 1970, Bourdieu affirmait quant à lui dans *La Distinction* que la culture était « la capacité de faire des différences ». *Se cultiver* permettrait d'établir des différences de plus en plus fines, de plus en plus précises, ce qui est également l'un des objectifs de l'apprentissage souligné actuellement par les didacticiens :

Plus on apprend en effet, plus nombreuses sont les distinctions qu'on est capable d'opérer [...]. C'est pourquoi il existe une culture cultivée, celle des dominants qui imposent leurs propres distinctions comme les meilleures et même les seules valides (Cuq (dir.), 2003 : 63, s.v. *culture*).

Quels que soient les positionnements épistémologiques, la *culture* conserve de façon synchronique et diachronique cette double acception : *culture cultivée* / *culture anthropologique* dont nous nous servons pour l'analyse de notre corpus dans la partie II.

Nous avons ici cherché à clarifier autant que possible le flou terminologique qui règne autour des mots *culture* et *civilisation* et à légitimer un nécessaire positionnement transdisciplinaire. Il serait en effet impossible de délimiter les contours de notre objet d'étude, la *culture*, sans nous intéresser aux disciplines qui en ont tenté la définition. Pour les besoins de cette recherche, nous ne retiendrons que huit aspects parmi les multiples acceptions existantes du concept de « culture » :

- La culture est un **patrimoine commun** de connaissances
- La culture est l'**expression** d'un système (ensemble de significations partagées)
- La culture est un **construit** social collectif, élaboré dans un environnement partagé
- La culture est un **héritage** transmis par la société (à la fois vertical et horizontal)
- La culture nécessite un **processus d'appropriation** par l'individu : à la fois **par l'acquisition** (mimétisme, conformation à la communauté) et **par l'apprentissage** (lors de la socialisation, par l'éducation, qu'elle soit privée/familiale ou publique/scolaire)
- La culture est **évolutive et mouvante** car fruit d'innovations ou de modifications engendrées par les contacts avec d'autres cultures
- La culture est un **complexe** englobant des individus ayant pour partie des références communes (connaissances patrimoniales ; symbolique ; implicite ; interprétation des discours...)

La définition qui recouvre le mieux les aspects de la culture que nous souhaitons traiter dans cette étude semble être celle de Chevrier (2010 : 23) car elle peut concerner à la fois la culture cultivée et la culture anthropologique : « La culture correspond à une grille de lecture partagée et mobilisée par les individus pour interpréter les situations qu'ils vivent ».

Comme la citation mise en exergue au début du chapitre l'annonçait, nous ne visons nullement à l'exhaustivité terminologique tant la littérature dans ce domaine est abondante et les points de vue divergents. Nous avons surtout souhaité mettre en avant l'idéologie (parfois implicite car dissimulée derrière des choix terminologiques conscients) véhiculée par ces mots devenus des concepts scientifiques. Rendre compte de l'évolution historique de ces termes permet d'exposer les différentes acceptions du concept dont la didactique a pu s'emparer selon les époques. Nous allons maintenant exposer la notion qui en découle en didactique, celle d'*interculturel* et nous reviendrons sur les implications didactiques de toutes ces définitions dans le chapitre 5.

## 2.2. L'interculturel ou la confusion des préfixes

Il importe de définir avec davantage de précision la notion d'*interculturel* afin que celle-ci conserve sa pertinence et sa cohérence au sein de notre cadre théorique. En effet, l'utilisation grandissante et parfois exagérée de ce terme entraîne souvent une grande confusion idéologique, voire des impostures (cf. p.ex. Dervin, *Impostures interculturelles*, 2011). De plus, nous faisons face depuis quelques années à un foisonnement de termes qui recoupent une même idée, la nuancent ou la complètent (*cross-cultural*, *pluriculturel*, *multiculturel*, *transculturel*). Nous avons pu constater à quel point la notion de *culture* est complexe, variable, évolutive dans le temps et changeante selon les disciplines et paradigmes qui s'en emparent. Il n'en demeure pas moins qu'elle ne présuppose aucun échange, aucune mise en relation ni interaction. La notion d'*interculturel* implique quant à elle une rencontre entre deux communautés ou individus issus d'environnements culturels différents et ayant des cadres référentiels également différents. Porcher (1981 : 27 et Porcher (dir.), 1984) explique que la notion d'*interculturel* est apparue au milieu des années 70, époque à laquelle les didacticiens se sont penchés sur les spécificités de la scolarisation des enfants migrants et la nécessité d'élaborer une véritable méthodologie du FLS, distincte de celle du FLE.

Depuis cette époque, l'interculturel induit la reconnaissance de l'égalité entre les deux cultures en présence, une perspective interactionnelle et donc un échange réciproque entre les acteurs sociaux. Cet échange s'avère complexe dans la mesure où la culture n'est pas seulement nationale

mais peut aussi concerner d'autres plans : l'âge, la religion, la tendance politique, la langue parlée, le milieu social, professionnel, etc., autant d'habitus différents. Le terme d'interculturel vise à établir une interaction entre des individus porteurs d'une identité aux composantes multiples :

L'interculturel aura pour vocation d'accorder une place plus importante à l'individu en tant que sujet qu'à ses caractéristiques culturelles : c'est d'abord la rencontre avec un sujet qui a des caractéristiques propres. (Bourse, 2008<sup>31</sup>).

La confrontation identitaire ne se réduit pas à une rencontre entre deux ensembles. Elle devient une relation intersubjective entre identité et altérité. Selon Abdallah-Pretceille (2005 : 49), c'est l'analyse qui confère à l'objet étudié un caractère interculturel car l'interculturel relève d'une démarche et non d'une réalité objective.

Les termes de *multiculturel* ou de *pluriculturel* s'en tiennent quant à eux au simple constat d'une pluralité, sans nécessairement échange entre ses composantes. La notion de *multiculturalisme*, avec son fondement politico-historique, ne doit en aucun cas être confondue avec celle d'*interculturalisme*. Les vagues d'immigration successives en Europe ou en Amérique du Nord ont en effet conduit les Etats à s'interroger sur la politique à mettre en place afin de permettre à la société d'accueil et aux peuples immigrés de coexister sans problème majeur. Dès lors, trois modèles vont se distinguer : le modèle assimilationniste, le modèle intégrationniste et le modèle multiculturel. De Carlo (1998 : 36) note que le modèle assimilationniste reste rigoureusement monoculturel. La population immigrée est tenue de se conformer au modèle dominant et de ne pas se distinguer au sein de la société d'accueil. Le modèle intégrationniste vise quant à lui à « la sauvegarde de chaque identité ethnico-culturelle » (*ibid.*). Il s'agit concrètement de laisser les immigrés conserver leur culture d'origine et de la valoriser, tout en leur demandant de se conformer à la législation de la société d'accueil. Or, selon De Carlo (1998 : 37), ce modèle ne prend pas en compte « l'inévitable processus syncrétique de métissage engendré par tout contact culturel ». L'idée de multiculturalisme était à l'origine destinée à dépasser des deux positionnements que nous venons d'évoquer. De Carlo (1998 : 35) remarque que pour des raisons historiques (importation d'esclaves, *melting-pot*, immigration d'origine asiatique puis latino-américaine), c'est en milieu nord-américain que le débat sur le multiculturalisme est apparu. Semprini (1997 : 97-104) distingue quatre modèles culturels correspondant à la notion de multiculturalisme aux Etats-Unis :

---

<sup>31</sup> Disponible sur le site de la revue *Signes, Discours & Sociétés* : <http://www.revue-signes.info/document.php?id=495>

- Le modèle de la citoyenneté multiculturelle avec l'intégration des dimensions de la culture d'origine des immigrés sous condition de maintien de la cohésion sociale. Ce modèle libéral classique vise à rendre les différences invisibles dans un espace public voulu homogène.
- Son exact opposé, le modèle maximaliste, implique la juxtaposition d'espaces monoculturels, sans fondements sociaux communs.
- Le modèle du *corporate culturalism* « opère une mise en scène des différences fonctionnelles pour l'internationalisation des marchés » (De Carlo, 1998 : 38).
- Le modèle du *cultural multiculturalism* fondé sur une négociation permanente entre les groupes en présence dont on reconnaît les droits et l'autonomie, afin de construire un espace commun « central » (Semprini, 1997 : 104).

Désormais devenu « un champ de problèmes », le multiculturalisme incite aujourd'hui à la pratique des « accommodements raisonnables » (Savidan, 2011 : 121), sorte de compromis entre les diverses approches de la question migratoire envisagées jusqu'alors. L'idée du multiculturalisme comme la juxtaposition problématique de cultures sans liens entre elles au sein d'une société pourtant commune perdure. En témoigne la définition actuelle du terme donnée par exemple par le *Petit Larousse*<sup>32</sup> (2012 : s.v. *multiculturalisme*) : « coexistence de plusieurs cultures dans une société, un pays ». C'est l'une des raisons pour lesquelles la didactique a privilégié le terme d'*interculturel* pour rendre compte de la possibilité d'échanges linguistico-culturels. C'est en tout cas la définition que propose le Conseil de l'Europe en 1986 dans *L'Interculturalisme : de l'idée à la pratique didactique et de la pratique à la théorie* :

L'emploi du mot « interculturel » implique nécessairement, si on attribue au préfixe 'inter' sa pleine signification, interaction, échange, élimination des barrières, réciprocité et véritable solidarité. Si au terme « culture » on reconnaît toute sa valeur, cela implique reconnaissance des valeurs, des modes de vie et des représentations symboliques auxquels les êtres humains, tant les individus que les sociétés, se réfèrent dans les relations avec les autres et dans la conception du monde.

Cette compréhension de l'interculturel comme une rencontre de deux mondes « figés » a depuis été remise en cause. De Carlo (1998 : 8) définit par exemple l'interculturel comme un « modèle de construction du savoir culturel qui prendrait la forme d'un mouvement en spirale – qui, partant de soi, se projette vers l'autre pour revenir à un soi modifié ». L'interculturel serait ainsi un aller-retour permanent entre soi et l'autre, qui engendre « le processus syncrétique de métissage » dont nous avons parlé plus haut. L'interculturalité doit aussi être distinguée de la pluriculturalité :

---

<sup>32</sup> <http://www.larousse.com/en/dictionnaires/francais/multiculturalisme/53167>



La pluriculturalité désigne la capacité à s'identifier et à participer à des cultures différentes. L'interculturalité désigne la capacité à faire l'expérience de l'altérité culturelle et à l'analyser, et à se servir de cette expérience pour réfléchir à des questions généralement considérées comme allant de soi au sein de sa propre culture ou de son milieu. (Byram, 2009 : 7).

L'interculturalité n'implique pas cette identification à plusieurs cultures ni l'adoption d'un autre cadre référentiel mais « elle permet de jouer un rôle de médiation entre des individus de cultures différentes, d'expliquer et d'interpréter des points de vue différents » (*ibid.*). Notons la transversalité disciplinaire de l'interculturalisme : cette notion peut devenir une véritable idéologie éducative qui transcende l'enseignement des langues étrangères. En effet, amener l'apprenant à une capacité de réflexion sur sa propre culture ainsi que sur la culture cible relève davantage de processus éducatifs généraux plutôt que du seul enseignement d'une langue étrangère. L'interculturel s'envisage aujourd'hui selon Puren (1998) comme une approche inter-individuelle si l'on considère que l'individu n'est pas réductible à sa culture d'appartenance. C'est aussi le positionnement d'Abdallah-Preteuille et Porcher (1996), Dahl *et al.* (2006), Byram (2009) et Dervin (2011). Gohard-Radenkovic (2004 : 57) relève d'une part, que cette approche traduit nettement un déplacement conceptuel de l'objet vers le sujet, et d'autre part, que « si elle présente une rigueur conceptuelle sans concession sur la question de l'altérité dans l'expérience communicationnelle, [cette approche] aboutit en fait à une impasse méthodologique dans l'éducation à l'interculturel ». L'auteur (*id.* : 59) souligne notamment l'écart existant entre la conception de l'interculturel dans l'approche communicative et l'absence de renouvellement conceptuel et méthodologique de la culture dans les manuels de FLE et les pratiques pédagogiques actuelles. C'est précisément cet écart que nous analysons dans cette recherche. Le matériel produit est censé illustrer les orientations théoriques et les objectifs affichés à chaque époque. Or, l'impasse dont parle Gohard-Radenkovic nous semble venir de la forme même du manuel qui, par nature, « doit » conserver une approche « inter-culturelle » puisqu'il ne « peut » proposer une approche « inter-individuelle ». Seule l'utilisation de nouvelles démarches (perspective actionnelle, mobilité...) et de nouveaux supports (surtout informatiques) permettrait d'éviter la réification de la culture. Gohard-Radenkovic (2004 : 56) explique :

Ces dernières années, les tendances reviennent à des conceptions interculturelles davantage fondées sur l'individu que sur l'appréhension d'un système, davantage axées sur le sujet culturel que sur l'objet culture, fragmentant en quelque sorte toute tentative d'analyse objectivée, distanciée de « réalités » sociales et culturelles objectivables et donc objectivantes.

Cette nouvelle perspective nécessiterait une remise en question totale des programmes, du matériel, des supports et de la pédagogie mise en place par l'approche communicative. Puisque l'interculturel actuel ne correspond plus à sa définition originelle, quelques auteurs ont songé à

proposer d'autres termes : Abdallah-Pretceille (2003) parle depuis une dizaine d'années d'un *humanisme du divers* et Dervin (2011 : 123) de *protéophilie* (étymologiquement : appréciation de la diversité). En attendant que l'un de ces termes (ou un autre) ne s'impose, l'interculturel reste pour l'instant cette rencontre entre deux ensembles culturels chosifiés. Dans la réflexion sur les interprétations scientifiques de l'interculturel, plusieurs typologies du concept ont émergé depuis les années 1990 en didactique, pédagogie, psychologie sociale et herméneutique interculturelle (cf. Dervin, 2011 : 29-35). La terminologie que nous utiliserons dans cette recherche, parce qu'elle nous paraît la plus claire, est celle empruntée par Dervin au sociologue Zigmunt Bauman, à savoir la distinction entre un interculturel « solide » et un interculturel « liquide » :

La première catégorie est surnommée **solide** et correspond à des approches qui ignorent le contexte d'interaction et la complexité des individus mis en contact, qui sont réduits à des faits culturels. (Dervin, 2011 : 33)

A l'inverse, l'interculturel **liquide** prend en compte (avec plus ou moins de complexité) de nombreux facteurs d'interaction. Elle [sic] refuse l'équation quasi-systématique entre discours et actes, donc entre descriptions « internes » ou « externes » des cultures ou de leurs membres comme « preuves » ou arguments vériconditionnels [...]. L'approche propose que toute interaction est obligatoirement une mise en scène et une construction entre interlocuteurs et « tiers » (id. : 34).

L'approche solide de la culture regroupe l'approche civilisationnelle (patrimoniale) qui implique l'accumulation de connaissances encyclopédiques sur la culture pour la « connaître », mais aussi une approche fonctionnaliste (Dahl, 2006 : 10), voire statistique, des ensembles culturels. Le management interculturel adopte cette approche fonctionnaliste. Notre connaissance de ce domaine ainsi que sa valeur exemplaire de « solidité culturelle » nous ont amenée à explorer ce champ. A l'opposé, l'approche liquide de la culture met l'accent sur la rencontre de l'individu avec l'Autre. Elle relève d'une approche interprétative et de la perspective co-actionnelle co-culturelle chère à Puren (2002).

Dans le chapitre suivant, nous allons voir comment la conception déterministe des cultures s'est imposée dans plusieurs champs (ethnologie, psychologie, management) et dans quelle mesure elle a pu influencer l'appropriation didactique du concept de culture. Nous étudierons ainsi comment la culture est passée d'un état qualifié de solide à une acception liquide, mouvante et évolutive.

## Chapitre 3 : La construction scientifique des représentations de l'altérité

Niée systématiquement au nom de l'universel ou, au contraire, hypostasiée au nom de la différence, la culture est au cœur d'enjeux historiques, sociaux, idéologiques, affectifs, symboliques. (Abdallah-Pretceille, 2005 : 5).

L'acception de la culture dans les sciences a suivi une évolution d'un paradigme relativiste et solide au paradigme actuel plus universaliste. Cette dichotomie a eu une influence considérable sur la définition et la compréhension de la culture par les didacticiens, ce qui explique les orientations discursives des Etats, des institutions, des programmes et des enseignants ainsi que les choix des activités et contenus culturels selon le paradigme dans lequel les acteurs de la vie éducative s'inscrivent. Certaines études dites culturalistes présentent une conception nationaliste de la culture attribuant des caractères spécifiques au peuple qui compose un pays. Ce paradigme solidifie le concept de culture dans une visée descriptive, comparative mais aussi prescriptive dans la mesure où on assigne à l'individu une place et un comportement (Abdallah-Pretceille, 2005 : 51). L'individu est ainsi enfermé dans une forme d'essentialisme (Abdallah-Pretceille : 2004), de déterminisme et d'atavisme, certaines études allant jusqu'à une biologisation culturelle. Le paradigme liquide nierait bien quant à lui l'existence même de cultures différentes car il s'oppose catégoriquement à la solidification culturaliste :

Le culturalisme est une forme d'essentialisme. Il consiste à réduire une entité (un individu, un groupe) à des éléments culturels figés, voire à des stéréotypes et des représentations. (Dervin, 2011 : 13).

Abdallah-Pretceille (2003 : 13) définit le culturalisme comme « une prétention à la connaissance d'autrui par le biais de la connaissance de sa culture considérée alors comme un objet figé ». Mais peut-on nier l'existence de patrimoines, d'histoires différentes selon les nations et l'influence de tout ce bagage culturel sur les individus? Nous ne le pensons pas. Nous maintenons que ces deux dimensions coexistent et se complètent. Certes, l'individu adapte son discours au contexte, à la situation, à son interlocuteur, etc : il n'est d'interaction qu'entre individus dont le comportement est fluctuant car adapté à l'environnement et aux circonstances. Néanmoins, nier qu'il existe un socle commun à l'ensemble des locuteurs d'une communauté langagière reviendrait à nier les résultats de nombre de recherches en ethnographie de la communication (p.ex. sur l'organisation de la parole, les pauses inter-répliques, qui diffèrent parfois grandement d'une langue-culture à l'autre) et à considérer que l'on ne peut déceler aucune cohésion, aussi faible soit-elle, au sein d'une société. Ce positionnement à mi-chemin entre solidité et liquidité est qualifié par Dervin (2011 : 35) d'« approche janusienne (en référence à la divinité romaine à deux têtes) ». D'après lui, les

discours des chercheurs « janusiens » sont contradictoires. Nous pensons au contraire que ce positionnement intermédiaire est le plus juste : un individu peut avoir de multiples identités et appartenances tout en étant conditionné par une culture (au sens d'ensemble d'habitus).

Dans ce chapitre, nous présenterons ces deux paradigmes essentiels pour comprendre l'évolution du concept de culture en DLC. Nous nous intéresserons dans un premier temps à deux façons d'appréhender cette conception car solide des ensembles culturels : d'une part, à travers les apports de l'ethnologie et d'autre part, en étudiant la définition des aires culturelles et des traits spécifiques en management interculturel. Ces deux domaines nous paraissent bien circonscrire la conception définitoire et essentialiste de la culture. Dans un second temps, nous expliciterons le paradigme de la liquidité des cultures qui vient contredire ces tentatives de classification, dans une perspective postmoderne où le déterminisme n'a plus sa place.

### 3.1. La conception solide et nationale de la culture

Le caractère propre de l'individu a de l'uniformité dans son action ; sinon notre familiarité avec les personnes et l'observation que nous faisons de leur conduite ne pourraient jamais nous apprendre leurs dispositions, ni servir à diriger notre conduite à leur égard (Hume, 1983 [1748] : 155).

La conception solide de la culture émane de l'idée d'un caractère national définissable. L'ethnologie et la psychologie sont, selon nous, les deux domaines qui ont le plus favorisé cette approche solide, en définissant des « ethnotypes », repris plus tard en management pour déterminer plus largement des « aires culturelles ». Les recherches en ethnologie et en psychologie vont se croiser et faire naître deux sous-domaines : la caractérologie ethnique et la psychologie des peuples, dont nous expliquerons les thèses dans la première sous-partie. Le deuxième point que nous aborderons sera consacré à la taxinomie des peuples établie en management interculturel depuis l'après-guerre.

#### 3.1.1. La caractérologie ethnique : approches ethnologique et psychologique

L'ethnologie, étymologiquement « la science des peuples », est selon le *TLF* (s.v. *ethnologie*)<sup>33</sup> « l'étude explicative et comparative de l'ensemble des caractères de groupes humains, particulièrement des populations « primitives », qui tente d'aboutir à la formulation de la structure et de l'évolution des sociétés ». Cette discipline postule que l'on peut définir un certain nombre de

---

<sup>33</sup> <http://www.cnrtl.fr/definition/Ethnologie>

traits caractéristiques applicables aux différents membres d'un même peuple. Cuisenier (1990 : 4), spécialisé en ethnologie de l'Europe, définit les ethnies comme « des communautés ayant en propre un certain patrimoine culturel » et « qui se le transmettent de génération en génération pour se projeter dans la vie actuelle, pour faire valoir et faire reconnaître leur identité, fût-ce par les bombes et par les armes ». Selon lui (id. : 125), la coexistence pacifique entre les peuples ne peut passer que par un dépassement des identités dites nationales. Ainsi, nous observons que, pour certains ethnologues, les recherches ne visent pas tant à définir et à comparer des traits culturels spécifiques qu'à prévenir les conflits qui pourraient résulter de la confrontation entre « identités ethniques ». Tout comme Sapir affirmait qu'un groupe de langue ne correspond pas obligatoirement à une zone de civilisation délimitée, Cuisenier insiste sur le fait qu'un espace culturel ne coïncide pas automatiquement avec un territoire géographiquement délimité. Les caractères ainsi définis concernent des groupes d'individus et non une nation : « Les Européens hors d'Europe ne sont-ils pas encore eux-mêmes, allogènes parmi les indigènes ? » (id. : 5).

L'ethnologie s'est historiquement constituée sur le signalement de différences lors de rencontres entre des peuples et porte une trace littéraire, depuis *l'Histoire* d'Hérodote en 414 av. J.-C. jusqu'aux récits de voyages des écrivains voyageurs. Les journaux de voyage rendent en effet compte de la diversité des peuples dans leurs croyances, habitudes culinaires, vestimentaires et autres traits qui constitueraient une identité mimétique ou transmise en héritage. L'identité ethnique serait ainsi descriptible et l'ethnologie permettrait de singulariser des peuples en les distinguant les uns des autres dans une démarche scientifique. Cette distinction commence par l'établissement de critères physiques et même biologiques. Ce type de classification trouve son origine dans le paradigme racial de l'anthropologie descriptive. Dès la deuxième moitié du XIXe, les anthropologues de la Société d'anthropologie de Paris vont, dans la filiation des naturalistes, tenter d'établir une gradation linéaire des êtres humains par l'étude de leurs caractères morphologiques. Le développement de la pensée raciale hiérarchique est bien sûr lié au succès des études anthropométriques au XVIIIe/début XIXe (Reynaud Paligot, 2006 : 25). Des caractéristiques physiques permettaient de classer les « races » selon leur degré d'évolution (cf. annexe 1 : *Peinture de Steiermark* sur les Nations européennes). Les recherches sur la spécificité des caractères intellectuels et moraux des différentes « races » humaines s'appuient principalement sur « le paradigme de la toute-puissance de l'hérédité », très vivace dans la seconde moitié du XIXe (id. : 15). Au-delà des considérations génétiques, l'ethnologie s'intéresse à un héritage culturel fondé sur la transmission et l'appropriation d'un certain mode de pensée à travers le langage : « Les affinités de langage manifestent plus que la commune possession d'un instrument de communication : une commune manière de penser, de sentir, et de symboliser l'être au monde » (Cuisenier, 1990 : 52).

Outre un système de pensée commun présumé, l'ethnologie laisse également apparaître des distinctions dans les préférences, prévalences, prohibitions et croyances des peuples qu'elle observe. Cuisenier prend l'exemple de la répartition des préférences culinaires selon les peuples. Même si, bien sûr, les goûts demeurent une affaire personnelle, certaines études ont montré que des préférences se sont constituées historiquement. Certes, ces tendances ont été renforcées par la disponibilité ou non des ressources alimentaires ainsi que par des contraintes climatiques mais pas seulement. Les attirances et répugnances alimentaires résultent également de l'influence religieuse qui, même si elle est moins visible aujourd'hui, perpétue par habitude et mimétisme cette identité ethnique :

Si les gens du Nord répugnent à la cuisine à l'huile, serait-ce alors parce que l'Eglise leur interdisait de cuisiner au lard les jours maigres et au beurre en temps de Carême ? L'huile ainsi s'est trouvée associée à la prohibition de leurs préférences [...]. Leur aversion pour la cuisine à l'huile s'est donc maintenue. Elle se perpétue de nos jours sous une forme nouvelle : la préférence marquée, quand les Nordiques utilisent l'huile en assaisonnement, pour des variétés incolores, inodores et insipides. (id. : 105).

Ainsi, l'ethnologie a pu se pencher sur un ensemble de pratiques, de croyances et de réalités extra-génétiques (climat, ressources naturelles, développement de l'industrie...) pour tenter de décrire des ethnies entières, dans une généralisation parfois artificielle.

Une sous-discipline de la psychologie générale, la caractérologie ethnique, s'est elle aussi concentrée sur l'établissement d'une typologie humaine, en lui donnant une origine plus souvent congénitale qu'environnementale. Selon nous, les « types » établis sont en réalité des « prototypes », comme dans la recherche sémantique : l'idée des caractérologues est de définir des types représentatifs d'une population donnée en vue d'une classification. Les individus s'approcheraient plus ou moins de tel ou tel type sans pour autant y correspondre tout à fait ; c'est pourquoi nous préférons qualifier de « tendances » ce que les caractérologues considèrent comme des « ethnotypes ». La caractérologie est apparue au début du XXe siècle mais elle n'a vraiment été théorisée que sous l'impulsion des Néerlandais Gérard Heymans et Enno Dirk Wiersma, respectivement psychologue et psychiatre, professeurs à l'université de Groningue. Ils ont entrepris de mettre au jour les différentes « espèces caractérologiques » par le biais d'un questionnaire, diffusé très largement en Allemagne et aux Pays-Bas pendant la première décennie du XXe siècle<sup>34</sup>. Ces travaux au début essentiellement statistiques – mais aussi basés sur des enquêtes biographiques – ont permis une première définition de huit ethnotypes de base (ou structures comportementales générales). Ils se sont poursuivis puis affinés dans les années 20. Bien qu'amplement critiqué, le fondement statistique de ces ethnotypes a donné une dimension

---

<sup>34</sup> Les premiers travaux de Heymans et Wiersma ont été publiés en 1908.

scientifique à une typologie qui reposait auparavant sur de simples perceptions, observations ou intuitions. Le Senne, philosophe et psychologue français, a traduit ces études et les a complétées de ses propres recherches en typologie caractérielle, en s'aidant des avancées de la statistique appliquée aux sciences humaines puis en observant des cas cliniques afin de nuancer cette classification. Il a ainsi pu éditer en 1945 un *Traité de caractérologie*, dans lequel il définit le caractère comme « le squelette permanent de dispositions qui constitue la structure mentale d'un homme » (Le Senne, 1945 : 10). Dès lors, les thèses environnementales ne sont plus prises en considération, ce qui amène inéluctablement à une critique du déterminisme engendré par cette approche, qui se veut constitutionnelle et essentialiste.

Certains disciples des thèses lesenniennes<sup>35</sup> ont approfondi l'analyse caractérologique dans une perspective parfois plus philosophique que psychologique. Nous nous intéressons davantage, dans le cadre de notre propre recherche, à la fusion entre la caractérologie et l'ethnologie, opérée par Griéger dans les années 50 par ses travaux sur la caractérologie ethnique, qu'il définit (1961 : 2) comme la « détermination des facteurs de la structure congénitale et solide du caractère ». Pour déterminer ces facteurs, le caractérologue (id. : 15) va relever les constantes et schèmes fondamentaux remarquables dans un groupe donné, autrement dit son « armature bio-psychosociologique ». L'idée de départ de cette discipline était d'aboutir à une meilleure connaissance de l'individu à travers la compréhension différenciée de la diversité humaine, en présupposant des caractères analogues chez tous les éléments constitutifs d'un groupe ethnique. Cette assertion même pose question. La question de la légitimation de cet objet de recherches s'est posée sous la forme d'un débat, à l'origine épistémologique car fondé sur la critique des méthodes empiriques et des outils de la recherche caractérologique. Puis le débat est devenu idéologique et a mis au jour deux paradigmes opposés : le paradigme constitutionnel en tant que thèse face au paradigme environnemental influencé par le béhaviorisme. La différence peut-elle devenir un objet de recherche et être scientifiquement démontrée, tout en évitant l'écueil du déterminisme et du racisme ? Ces deux paradigmes ont néanmoins une même finalité éthique : la volonté d'améliorer la compréhension de l'altérité. Griéger (1961 : 300) souligne en effet l'urgente nécessité de la compréhension entre les Etats, à laquelle contribuerait selon lui la caractérologie ethnique. Pour lui, l'antithétie se transforme rapidement en antipathie : l'étranger, différent de soi, représente l'altérité dans toute sa menace et son hostilité (id. : 302). L'ethnocentrisme est envisagé comme un frein à l'harmonie interethnique ou internationale, ce qui est tout à fait paradoxal dans la mesure où l'auteur catégorise les ethnies en fonction de normes de caractère supposées intrinsèques.

---

<sup>35</sup> Par exemple : Gaston Berger, André Le Gall, Robert Maistriaux et Roger Mucchielli.

Néanmoins, dépeindre l'Autre et expliquer ses particularités par une taxinomie caractérologique serait d'après lui un premier pas en faveur d'une compréhension mutuelle.

Pour l'auteur, il convient de distinguer un ensemble de traits caractéristiques spécifiques à une ethnie, afin de saisir un peuple dans son unité : le « caractère ethnique » est défini comme la synthèse des propriétés générales qui constituent « la substructure de l'ethnie » (Griéger, 1961 : 23). La permanence relative de dispositions fondamentales serait par là même mesurable. Ces constantes ou « substrat ethnique » (id. : 50) sont observables à travers des moyennes caractérologiques puisque les chercheurs de ce domaine ne doutent pas d'une conformité, consciente ou non, de l'individu au caractère moyen des autres membres de l'ethnie. Le Senne (1945 : 419<sup>36</sup>) évoquait déjà dans son traité de caractérologie « l'individu moyen [...] l'individu typique, dont la détermination résulte comme une moyenne du recrutement caractérologique ». Les types généraux d'organisation ethnique ont été établis selon leurs propriétés constitutives. Pour les définir, la recherche empirique a consisté en l'analyse de réponses à un questionnaire synthétique (pour l'enquête statistique), suivie de la vérification par confirmation ou infirmation qualitative des résultats quantitatifs, à travers l'étude d'usages particuliers regroupés en « documents caractérologiques » (Griéger, 1961 : 80-81). Après élimination des items à faible coefficient de corrélation mis en lumière par des enquêtes préliminaires, l'auteur a conservé 14 items dans son questionnaire final<sup>37</sup> : 5 items sur la structuration ethnique, 5 items sur la réactivité ethnique, 1 item sur les attitudes à l'égard des valeurs, 1 item sur les modes de pensée, 1 item sur les aptitudes mentales de l'ethnie, 1 item sur les aptitudes professionnelles de l'ethnie. (id. : 82). Les résultats de l'analyse du questionnaire sont présentés dans un tableau schématique appelé « psychographie ethnique », qui permet ensuite de classer les ethnies étudiées selon deux axes : la structuration et la réactivité, relativement à chaque ethnotype prédéfini.

La notion d'« ethnotype » apparaît sous la plume de Griéger afin de donner une structure conceptuelle à des données jusque-là empiriques et par conséquent critiquées car dénuées d'appareil théorique. Elle désigne le « représentant typique d'un groupe naturel d'hommes » (id. : 5). A partir des catégories établies en caractérologie individuelle, Griéger a délimité en caractérologie ethnique quatre ethnotypes dominants : les introvertis, les fluctuants, les perpétuants et les extravertis. Il cite comme exemple d'ethnie présentant un type introverti les Finnois et réduit leur caractère au représentant typique décrit par Brion<sup>38</sup> :

---

<sup>36</sup> Page 419 de la version word en ligne.

<sup>37</sup> Cf. annexe n°2 : Questionnaire de caractérologie ethnique.

<sup>38</sup> Brion Marcel (1951 : 305), *Les pays nordiques : Danemark, Norvège, Suède, Finlande*, Paris: Odé, cité par Griéger, 1961 : 124-125.



Le Finnois : « ... L'air un peu soucieux, il paraît impénétrable ! Impossible de savoir ce qu'il pense. Avec son regard vif mais indifférent, il semble errer au loin, vivre dans une autre vie qui lui est propre, soigneusement protégée contre les indiscretions du dehors ».

Chaque ethnie correspondrait à divers degrés à ces quatre ethnotypes prédéterminés et en ferait prévaloir un ou deux sur les autres. Griéger retient dans son analyse trois postulats :

- Le premier postulat, mésologique, repose sur le milieu physique (action du climat, de l'environnement sur une « mentalité »). Cette hypothèse est l'une des plus anciennes et durables dans l'analyse caractérologique. Griéger remonte par exemple à Montesquieu qui écrit dans *Histoire de France* « Tel nid, tel oiseau » avant de revenir sur ce « fatalisme géographique » développé en France par l'école sociologique de Le Play, ou en Allemagne par l'anthropogéographie de Friedrich Ratzel. Griéger se distancie quelque peu de ce premier postulat en affirmant que la causalité géographique n'est pas impérieuse et en rappelant que ce qui importe est l'homme dans ses comportements, non le sol sur lequel il se trouve.
- Le postulat biologique est quant à lui fondé sur le concept de race, défini par Griéger comme « un groupe morpho-biologique relevant de la taxinomie zoologique ». L'auteur considère que ce déterminisme racial est illusoire (brassages incessants qui rendent la « race » scientifiquement indélimitable) et en opposition avec les données de l'observation scientifique (contestation des typologies raciales établies jusqu'alors).
- Enfin, le postulat historique expliquerait « les structures et la vie des groupes ethniques par les transformations perpétuelles que la technique imposerait à la nature ». Cette troisième hypothèse nommée « matérialisme historique » n'est pas non plus selon l'auteur un facteur suffisant pour une explication sociologique totale. (Griéger, 1961 : 45-52).

Le postulat mésologique remonte à la séparation des raciologues du XIXe en « monogénistes » et « polygénistes ». Les premiers étaient partisans de l'unité de l'espèce humaine et de la création divine de l'homme. Les seconds défendaient la thèse de la pluralité des origines humaines (espèces distinctes). Les monogénistes (p.ex. Quatrefages) croyaient donc à l'influence des facteurs mésologiques, c'est-à-dire du milieu, mais ne remettaient pas pour autant en cause la primauté de l'hérédité (Reynaud Paligot, 2006 : 12, 17). Pour Griéger, la caractérologie ethnique est une science de synthèse qui ne peut donc se baser en particulier sur l'un ou l'autre des postulats présentés mais se doit de tous les prendre en considération. La critique principale que l'on peut formuler à l'égard de cette discipline est qu'elle considère l'ethnotype comme une primarité congénitale, sans tenir suffisamment compte de l'hypothèse alternative acquisitionniste, et encore

moins de facteurs contextuels. La pensée de Griéger peut être résumée par la citation suivante, extraite de son ouvrage de caractérologie ethnique :

A côté des circonstances, disons extrinsèques, il y a des **facteurs intrinsèques, de grandes lois permanentes qui dirigent la marche de chaque peuple. De ces lois permanentes**, les plus générales, les plus irréductibles, **découlent de la constitution mentale** des groupes ethniques. (Griéger, 1961 : 294, nous soulignons).

Nous voyons ici que, bien qu'admettant l'influence de facteurs extérieurs sur l'évolution du caractère individuel, l'auteur maintient l'hypothèse génétique et innéiste de la constitution ethnotypique, hypothèse sur laquelle il se basera dans l'ensemble de ses recherches. Le problème qui se pose alors est celui de la fundamentalité des caractéristiques prétendument intrinsèques retenues pour définir les ethnotypes. La distinction entre la nature constitutionnelle et la nature environnementale des traits fondamentaux permettant de caractériser un ethnotype ne peut être établie scientifiquement puisque l'individu demeure nécessairement et en permanence corrélé à son milieu. A travers la détermination biologique d'un psychisme collectif, Griéger ne se pose pas en réalité la question de l'influence de l'environnement sur le groupe puisqu'il affirme que l'environnement est l'expression d'une culture préexistante :

Chacun des groupes ethniques, quelles que soient ses dimensions et quelle que soit sa situation historique, présente une certaine *culture*, dont la singularité se manifeste dans les institutions, dans les croyances ou les idées religieuses, dans les pratiques juridiques ou pédagogiques, dans les règles qui président à la constitution de la vie familiale, etc. (Griéger, 1961 : 16).

Or, selon nous, le « type » ne peut justement pas être étudié dans l'abstraction totale des facteurs historiques, politiques, religieux, éducatifs, etc, favorisant ou réprimant certains comportements, dans le cas où ceux-ci seraient généralisables. L'individu est modelé par tout un héritage vertical ou horizontal. Pour les caractérologues, les valeurs culturelles étudiées peuvent avoir, certes, une causalité historique mais ont aussi une causalité caractérielle indépendante, qui n'est aucunement la résultante de facteurs extrinsèques. Les études caractérologiques sont aussi intéressantes dans la mesure où elles mènent à une réflexion plus générale sur l'agir politico-éducatif d'une nation. Morot-Sir considère par exemple que l'éducation dans un pays résulte de constantes culturelles constitutives d'une « mentalité nationale » et combinées aux impératifs politiques du moment :

Une politique pédagogique conçue pour répondre en même temps aux besoins de l'intérêt national et à un idéal humain universel devrait être capable de poser certains problèmes pour lesquels la caractérologie ethnique fournira les données nécessaires. Par exemple, **tel système d'éducation traditionnel ou moderne ne favorise-t-il pas la réussite de certains caractères et l'échec de certains autres, compte non tenu des variations d'intelligence ?** (Morot-Sir, préface de Griéger, 1961 : XII, nous soulignons)

Cette idée existe toujours aujourd'hui en didactique sous une terminologie différente. Il n'est plus question de degré d'intelligence mais de styles d'apprentissage. Nous notons qu'effectivement les systèmes éducatifs ont de tout temps privilégié les styles linguistico-verbal et logico-mathématique, en réorientant ou en excluant les élèves dotés d'autres styles. La terminologie retenue par les auteurs de ce courant est très importante puisqu'elle justifie leur point de vue. Ainsi, il est question en caractérologie d' « ethnie », c'est-à-dire d'un groupement naturel d'individus aux propriétés communes (qu'elles soient biologiques, historiques, linguistiques ou *culturelles*). Le terme de « société » renverrait quant à lui à la dépendance d'un groupement d'individus aux mêmes institutions. Il faudrait dès lors considérer ces institutions comme une source possible des comportements constatés et non comme la conséquence d'un psychisme collectif ou d'un caractère national. Selon notre propre perception sémantique, la notion d'ethnie induit inévitablement l'idée de cohésion et cohérence entre les membres qui la composent, d'où la négation de l'individu. Le terme de société évoque pour nous davantage l'idée de diversité individuelle au sein d'une indéniable unité. Griéger admet l'individualité au sein de l'ethnie mais explique que l'individu ne peut se départir d'un type caractérologique commun à celui de son groupe :

Qu'est-ce à dire sinon que chaque peuple, comme une « monade ethnique » constitue en somme une individualité, une « personnalité sociale ». Or, cette personnalité, en véritable être vivant, est mue par une âme commune, résultante de toutes celles qu'elle unit. (1961 : 300).

Outre la quasi-négation de l'individualité de l'homme au sein d'un groupe, la caractérologie ethnique laisse apparaître le paradigme évolutionniste de l'anthropologie. Griéger (1961 : 20) soutient en effet que les réactions de chaque peuple varient selon « ses aptitudes spécifiques » (paradigme racial, biologique) mais aussi son « degré et rythme de développement » (évolutionnisme de Tylor). L'étude de la stabilité de traits et aptitudes communs à un groupe ethnique est corrélée à d'autres recherches effectuées en psychologie sociale et différentielle. Ces domaines connexes postulent que le passé et le milieu concourent fortement à la constitution de caractères. Certains chercheurs en psychologie différentielle ou sociale se sont intéressés aux facteurs sociaux de la nature humaine, dans une perspective davantage mésologique, autrement dit en analysant les relations entre les organismes et les milieux dans lesquels ils se développent. Contrairement aux caractérologues, ils considèrent que l'action du milieu sur les comportements constitue le fondement même de ceux-ci (cf. p.ex. Piéron, 1949 ou Klineberg, 1957, 1959).

Une autre discipline, la psychologie des peuples, vise également à définir des caractères nationaux et à expliquer leur « constitution ». Collès (2007b : 11) a cherché à comprendre les origines de cette discipline. D'après lui, Tite-Live aurait écrit le premier texte ethnocentrique

connu, dans lequel il est question de « l'âme romaine ». Au III<sup>e</sup> siècle après J-C, *Les mœurs des Germains* de Tacite marquerait les débuts de la psychologie des peuples. De nombreux textes à orientation ethnocentrique se sont ensuite succédé, notamment ceux des écrivains-voyageurs posant un regard sur une société dont ils découvraient les coutumes. Au XVIII<sup>e</sup> siècle en Allemagne, Lazarus Steinhall, philosophe et linguiste, met en avant le concept de *Volkgeist*, c'est-à-dire « l'âme d'un peuple » : un premier lien explicite aurait été établi entre « l'âme d'un peuple » et sa psychologie (Collès, 2007b : 13). Petit à petit, ce lien a fait l'objet de recherches ethnopsychologiques visant à expliquer des comportements par des fondements culturels. A la fin du XIX<sup>e</sup>, Taine a initié l'étude de la psychologie raciale. Il avait pour ambition de cerner le caractère national des peuples en étudiant leur littérature (Reynaud Paligot, 2006 : 153). Alfred Fouillée va lui aussi étudier la constitution psychologique des peuples sous l'angle de l'hérédité. Ces études justifient à l'époque l'entreprise impériale et coloniale : la perfectibilité de l'homme permet son éducation et son progrès, quelle que soit sa place dans la hiérarchisation établie. La mission civilisatrice de l'homme blanc a été finalement légitimée par ces représentations classificatoires de l'altérité.

Pourtant, l'addition de traits individuels suffit-elle à déterminer et à personnifier le caractère d'une nation entière? La nation, création politique, ne permet pas de délimiter une identité culturelle unique à l'intérieur d'un territoire. De nombreux conflits ont éclaté dans l'histoire suite à un découpage artificiel de frontières qui ne correspondaient justement pas à des groupes ethniques et culturels homogènes. Cependant, Michaud et Marc expliquent que la constitution d'une nation a souvent entraîné une relative homogénéisation culturelle. Dans ce cas, le caractère national relèverait davantage de l'acquisition d'habitus que d'une essence psychologique permanente :

Cette tendance historique [l'homogénéisation des cultures consécutive à la constitution d'une nation] autorise l'usage de la notion de « caractère national », que l'on peut définir comme l'ensemble des représentations, des valeurs, des modes de pensée, des attitudes et des conduites propres aux individus d'un ensemble national donné. (Michaud et Marc, 1981 : 110).

Dans son ouvrage, *La psychologie des peuples*, Miroglio expose l'historique de l'ethnopsychologie. L'introduction de son ouvrage donne un aperçu du champ idéologique dans lequel s'inscrivent ces recherches initiées en 1958 :

Se borner aux peuples **de haute civilisation** ou se concentrer sur les **tribus les moins évoluées** avec l'idée d'y découvrir à l'état simple ce qui constitue un peuple est également critiquable. (Miroglio, 1971 : 5, nous soulignons)

Miroglio envisage sa discipline comme un champ d'hypothèses, parfois réfutables mais en tout cas à considérer et à ne pas dénigrer par principe. Ainsi, il affirme son ambition d'établir une

véritable « géographie psychologique » à travers l'étude des caractères nationaux, avec pour question méthodologique fondamentale :

Les mêmes méthodes sont-elles valables pour l'étude d'une tribu africaine ou pour celle d'un grand peuple qui lance des fusées dans l'espace extra-terrestre ? (id. : 12).

Il justifie la nécessité de ces recherches par le fait que d'une part, une meilleure compréhension des peuples dans leurs différences permettrait de pacifier leurs rapports et de les exempter d'une quelconque hiérarchisation (rappelons que cet ouvrage a été publié après la Seconde Guerre mondiale). D'autre part, l'auteur insiste sur les fondements historiques (mais pas toujours scientifiques) de sa discipline. En effet, déjà dans l'Antiquité, Hippocrate avait non seulement établi une classification des tempéraments individuels mais aussi une classification des tempéraments des populations d'après l'influence exercée par le sol et le climat (id. : 14<sup>39</sup>). Outre les apports des philosophes et géographes, Miroglio englobe également les récits de voyages des Grandes découvertes dans les prémices de l'ethnopsychologie. L'auteur est bien conscient du courant de pensée dominant renforcé par le classicisme aux XVII et XVIIIe siècles : l'universalisme. Cependant, il relativise et d'une certaine façon déplore la consolidation universaliste engendrée dans les années 50 par une volonté de réaffirmation de l'universalité humaine (en réaction aux horreurs de la guerre) :

L'affirmation sur le plan de la réalité psychologique de **l'unité humaine**, c'est l'envers d'une grande vérité morale, mais ce **n'est qu'une vérité partielle**, qui devient même une grave erreur, **si on oublie systématiquement de la compléter par** l'autre moitié de la vérité qui est **celle de la diversité humaine – diversité des caractères** tant collectifs qu'individuels. (Miroglio, 1971 : 16-17, nous soulignons).

Le concept de caractère national a été amplement dénoncé, critiqué puis abandonné par les chercheurs depuis l'époque structuraliste de Lévi-Strauss. Par exemple, Bateson avance cinq arguments pour remettre en cause l'idée même de « caractère national » :

Nous avons affaire à des différences de fond historique, ou de conditions actuelles, [...]. Ces facteurs sont tout à fait suffisants pour rendre compte des différences de comportement, sans qu'on ait à faire appel à des différences de caractère entre individus.

Ceux qui concèdent qu'on doit tenir compte de ce caractère peuvent encore douter que quelque uniformité ou régularité puisse vraisemblablement prévaloir, à l'intérieur d'un échantillon d'êtres humains assez vaste pour pouvoir constituer une nation.

[L'individu déviant] peut acquérir des modèles qui sont tout à fait opposés aux modèles normaux.

---

<sup>39</sup> Voir aussi l'introduction historique de l'ouvrage de Georges Hardy (1939), *La géographie psychologique*, qui considère Hérodoté comme le père de la psychologie des peuples.

Le même cadre de référence s'applique à la quatrième objection, relative aux communautés en changement, voire à la différenciation qui se produit lorsqu'une partie de la communauté, en raison du changement, est déphasée par rapport à une autre partie.

Et, enfin, la cinquième critique : l'objection relative au déplacement possible des frontières nationales. Personne ne peut s'attendre que la signature d'un diplomate au bas d'un traité modifie sur-le-champ le caractère des individus dont l'obéissance « nationale » est ainsi changée. (Bateson, 1987 : 69-72).

Il semble en effet difficile de réduire un caractère à une nation qui serait pérenne, homogène et constituée de traits constants « moyens ». Les caractérologues considèrent justement que les ethnotypes ne sont pas une réalité en soi mais une réalité statistique : la moyenne ethnotypique se dessine car les excès s'annulent. Cette approche ne tient pas compte des changements diachroniques au sein d'une même nation. Dans son ouvrage *Le Mythe du caractère national. Méditations à rebrousse-poil*, Caro Baroja (2001 [1970]) démontre par exemple que les caractères attribués aux Espagnols varient selon l'époque et les circonstances politiques. Selon lui, le concept de caractère national ne résiste donc pas à l'examen scientifique. Or, la caractérologie se réclame des sciences naturelles comme le souligne Lipiansky (1994 : 36) : « La naturalité renforce la scientificité en fondant l'ethnopsychologie sur le terrain solide des sciences exactes ». L'immutabilité et la permanence postulées du caractère national nécessitent en effet de corrélérer ces recherches psychologiques à celles sur l'hérédité et la constitution biologique. Cette théorie essentialise l'âme d'un peuple en essayant de mettre au jour des matrices de traits communs :

Le caractère national est traité comme une essence transcendante ; il s'affirme comme une substance qui traverse le temps, les événements et les êtres en les marquant de son empreinte mais sans en être affectée ; il porte en lui gravé le destin de la nation, il en est le principe premier dont dérivent les comportements et les mœurs, les œuvres et les institutions – toujours identique à lui-même à travers les changements de surface et les accidents de l'histoire. (*ibid.*).

Pourtant, les comportements collectifs observables n'ont pas de stabilité dans le temps puisqu'ils dépendent de circonstances extérieures. A son apogée au XIXe, la notion de caractère national, à l'appareil conceptuel incertain, a ainsi perdu sa scientificité :

Peu d'auteurs utilisent **la notion de « caractère national »**, mais plusieurs la refusent ou la jugent sans fondement scientifique. Ainsi, **se trouve-t-elle étonnamment en sommeil**. Cela fait partie d'un processus de refoulement conceptuel et de l'influence d'un parti-pris épistémologique, dont les sciences humaines et sociales (SHS) sont tributaires. (Dorna, 2007<sup>40</sup>, nous soulignons).

Dorna estime que le concept est « en sommeil » car refoulé par bon nombre de chercheurs alors que sa réhabilitation se dessine en psychologie politique. Quelques événements récents ont accéléré

---

<sup>40</sup> En ligne sur : <http://lodel.irevues.inist.fr/cahierspsychologiepolitique/index.php?id=628>

ce processus : la disparition de l'Union soviétique, le refus de la supra-nationalité lors de référendums (le « non » des Pays-Bas et de la France au Traité Constitutionnel européen), le retour ou le succès de partis politiques néo-populistes sont autant de confirmations d'un regain d'attention pour les théories nationalistes ou essentialisantes. Toutefois, le caractère national n'est plus mentionné tel quel dans les recherches sociologiques ou anthropologiques actuelles, en raison des dérives qu'il a entraînées :

A la fin du XXe et au début du XXIe, l'éclipse est presque complète. Les universitaires en sciences humaines et sociales (SHS) lui ont tourné le dos. On en trouve la raison dans les séquelles des abus idéologiques, la virulence avec laquelle les mouvements fascistes, nationalistes et communistes ont utilisé les diverses composantes de l'idée nationale. Il y a, de plus, les pensées néolibérale et post-marxiste qui, mêlant leur volonté de dépasser le cadre politique de l'Etat-nation, se livrent à un règlement de comptes conceptuel avec tous ceux qui de près ou de loin y font référence. (*ibid.*).

Dorna (*ibid.*) rappelle que, bien qu'ayant disparu des travaux scientifiques, le concept est loin d'être mort dans la société civile : « Si le concept de caractère national a connu des périodes fastes, puis des périodes creuses, jusqu'à sa quasi-disparition dans le lexique politique, il n'est pas futile de rappeler qu'il revient souvent dans les moments de crise ». Il réapparaît en effet sous d'autres appellations, en particulier en politique : identité nationale, valeurs communes, communauté de destins, conscience nationale, etc. Les recherches en caractérologie et en ethnopsychologie constituent un fondement fortement contestable et contesté, certes, mais néanmoins historique d'une conception particulière de la culture. Nous ne pouvons balayer ces écrits d'un revers de main tant cette conception solide a eu une portée dans des domaines aussi divers que le management ou la didactique. Fort des recherches préalables publiées en ethnologie, le management interculturel a lui aussi établi un certain nombre de caractéristiques liées à des « aires culturelles ». Cette discipline propose une analyse des différences culturelles appliquée aux sciences de gestion en entreprise et s'intéresse en particulier à la diversité des solutions proposées selon les « modèles culturels » adoptés par une communauté. C'est ce que nous allons voir dans la sous-partie suivante.

### 3.1.2. Le management interculturel : des orientations culturelles à la taxinomie des peuples

We think our minds are free, but, like captured American pilots in Vietnam and North Korea, we have been thoroughly brainwashed. Collective programming in our culture, begun in the cradle and reinforced in kindergarten, school and the workplace, convinces us that we are normal, others eccentric. (Lewis, 2006 : 17).

La définition de caractères nationaux a institué des normes culturelles potentiellement identifiables qui sont devenues un objet d'étude dans le domaine des affaires. La gestion managériale de groupes de cultures différentes s'est intensifiée dans les années 1990, en raison de

l'internationalisation des échanges et des fusions d'entreprises, devenues de véritables multinationales multiculturelles. Dans ces entreprises, les employés, issus de contextes culturels différents, sont amenés à s'entendre et à se comprendre afin de collaborer efficacement. La notion même de « management interculturel » apparaît par conséquent à la même époque. Cette réflexion récente vise à réduire les malentendus interculturels en améliorant les interactions entre les travailleurs ayant une perception et une interprétation différentes de concepts prétendument génériques tels que le temps, l'espace, la hiérarchie, etc. En effet, les différences culturelles seraient en réalité source de conflits dans plus de 50% des coopérations internationales (Loth, 2006 : 11). Plusieurs chercheurs ont donc tenté de définir les grandes lignes organisationnelles de différentes cultures qui pourraient expliquer ces malentendus et, à terme, permettre de les résoudre.

Cette approche fonctionnaliste des cultures est née au début des années 60. En 1961, deux anthropologues, Kluckhohn et Strodtbeck, ont analysé et modélisé « les systèmes de valeurs » correspondant à des réalités culturelles différentes ; ils ont nommé leur modélisation : *value orientation theory*. Cette perception de la culture comme un ensemble d'orientations privilégiées par une société trouve sa source à la fois dans le passé de cette société mais aussi dans l'idée d'une « personnalité culturelle » propre à celle-ci. Selon Kluckhohn et Strodtbeck, les sociétés proposent différents modes de réponses culturelles aux problèmes universels que sont le rapport de l'homme au temps, à la nature, à ses semblables et à l'activité. De plus, l'influence d'une religion et le poids des croyances locales pourraient orienter la nature humaine (l'homme considéré comme fondamentalement bon ou mauvais, perfectible ou non). Les différents cas de figure servant à une catégorisation peuvent être présentés dans le tableau suivant :

Orientation	Postulated range of variations					
	Evil		Neutral	Mixture of Good-and-Evil	Good	
Human nature	Mutable <i>Muable</i>	Immutable <i>Immuable</i>	Mutable	Immutable	Mutable	Immutable
Man-nature	Subjugation-to-Nature <i>Subjugation</i>		Harmony-with-Nature <i>Harmonie</i>		Mastery-over-Nature <i>Domination</i>	
Time	Past		Present		Future	
Activity	Being <i>Mode être</i>		Being-in-becoming <i>Mode être en devenir</i>		Doing <i>Mode faire</i>	
Relational	Lineality <i>Linéarité</i>		Collaterality <i>Collectivisme</i>		Individualism <i>Individualisme</i>	

Tableau 2 : Variation dans l'orientation des valeurs, d'après Kluckhohn et Strodtbeck<sup>41</sup> (1961)

<sup>41</sup> D'après le tableau de Kluckhohn et Strodtbeck, 1961 : 12 (termes français, cf. Loth, 2006 : 37). Kluckhohn et Strodtbeck soulignent que l'organisation du tableau en colonnes fait émerger des ensembles d'orientations (à lire verticalement) de façon accidentelle car toutes les combinaisons sont en réalité possibles (lire le tableau horizontalement uniquement).



La complexité de la catégorisation des sociétés selon leurs orientations privilégiées provient du fait qu'une société peut présenter des « paradoxes de valeurs » intrinsèques, en valorisant par exemple à la fois la tradition et l'innovation (Prime, 2001 : 56 ; Loth, 2006 : 36). Selon la théorie de l'orientation des valeurs, certaines sociétés envisageraient la relation de l'homme à la nature comme un rapport de contrôle/ domination (engendrant la transformation de celle-ci selon les besoins), de subjugation (soumission, impuissance face aux contraintes naturelles voire fatalisme) ou encore d'harmonie (équilibre et osmose avec l'environnement). L'orientation du rapport de l'homme à la nature est interprétée par Kluckhohn et Strodtbeck comme révélatrice d'*attitudes* dans le domaine des affaires. Ainsi, une société catégorisée comme « en harmonie avec la nature » (p.ex. certains pays d'Asie selon ces auteurs) aurait tendance à éviter tout conflit et toute explication directe, pour privilégier le consensus tandis qu'une autre, subordonnée à la nature, illustrerait le même fatalisme dans le management par un manque d'action, de structure et de planification (Loth, 2006 : 39). Selon Gauthey et Ratiu (1989 : 316), toute planification s'avérerait par exemple difficile à élaborer dans les pays caractérisés par le fatalisme. Ce « mode de pensée » se traduirait entre autres dans les dictons populaires, comme dans le proverbe saoudien qu'ils citent : « Celui qui essaye de prévoir le futur est fou ou irréligieux ». Les orientations seraient donc perceptibles dans la langue parlée par chaque communauté culturelle.

D'après Kluckhohn et Strodtbeck (1961), la relation aux autres pourrait prendre deux orientations (qui seront reprises plus tard par Hofstede) : l'individualisme ou le collectivisme<sup>42</sup>. L'individualisme d'une société se caractériserait par l'importance toute particulière accordée à la responsabilité et aux intérêts personnels tandis que le collectivisme valoriserait le groupe, l'entraide, la sujétion familiale et sociale ainsi que la coopération. La variable « temps » se verrait elle aussi attribuer différentes « réponses culturelles ». D'une part, le temps peut revêtir ou non un aspect économique : les pays industrialisés considèreraient le temps comme monétaire - il faut donc l'utiliser rentablement – tandis que les pays non industrialisés auraient un rapport plus élastique au temps et en auraient une vision événementielle (le rythme de la vie n'est pas marqué par une suite de durées rentables mais par des traditions ou p.ex. la religion). D'autre part, les sociétés présenteraient des différences d'orientations temporelles : la projection dans un horizon temporel peut se diriger vers le passé (respect des coutumes et ancêtres, évaluation de la conformité des décisions avec les traditions), le présent, ou le futur (évaluation de l'adéquation des décisions avec les futurs avantages escomptés). Toujours selon Kluckhohn, et Strodtbeck (1961), deux

---

<sup>42</sup> Certains auteurs (p.ex. Meier) parlent indifféremment de collectivisme ou de communautarisme. Nous préférons ici utiliser le terme de collectivisme car celui de communautarisme revêt, selon notre propre compréhension, une acception plus péjorative et polémique sous-entendant une forme d'ethnocentrisme, de repli et d'exclusion de l'Autre.

« modes » permettraient de catégoriser la relation à l'activité dans différentes sociétés : le mode « faire » (*doing*), valorisant l'action et la rapidité, par opposition au mode « être » (*being*) favorisant la réflexion et l'individu au lieu de l'action. Toutes ces orientations des valeurs auraient une influence prépondérante sur le traitement managérial de situations en fonction des cultures d'origine. Ces travaux initiaux ont été repris, approfondis et complétés par de nombreuses recherches en management interculturel, la plus connue étant celle de Hofstede.

Ce chercheur néerlandais a réalisé entre 1967 et 1973 une vaste étude comparative sur la « gestion des hommes » dans plus de cinquante pays, principalement à travers les quatre dimensions culturelles qui conditionneraient selon lui l'organisation managériale des individus. Ses travaux, visant à mettre en lumière différents modes de pensée et d'action, quoique parfois décriés, demeurent incontournables dans le domaine de la QSCR (*Quantitative Societal Culture Research*). Ils sont toujours considérés comme une référence et enseignés dans les universités. Hofstede a mené une enquête statistique sur la base de 117 000 questionnaires, distribués aux employés de la multinationale IBM dans 66 pays. Il souhaitait voir si des orientations culturelles pouvaient émerger de leurs réponses et il en a effectivement trouvé quatre, caractérisant selon lui chacune des cultures organisationnelles nationales étudiées. Son analyse comparée s'est effectuée selon les quatre variables bipolaires suivantes : individualisme / collectivisme ; distance hiérarchique faible / distance hiérarchique forte ; contrôle de l'incertitude faible / fort contrôle de l'incertitude ; masculinité / féminité des valeurs.

La large couverture géographique lors de la diffusion du questionnaire aurait permis d'établir ces orientations et de les catégoriser en « cultures nationales ». Hofstede (1980b : 43, nous traduisons<sup>43</sup>) définit la culture comme « la programmation mentale collective des gens dans un environnement ». Selon lui, les employés objets de l'étude seraient nécessairement imprégnés par des orientations culturelles analysables comme des tendances nationales. Comme il existait pour les anthropologues culturalistes américains une « personnalité culturelle », il y aurait d'après Hofstede des orientations culturelles distinguant les sociétés les unes des autres et se traduisant dans les comportements professionnels, l'organisation et la gestion des entreprises. Comme chez Kluckhohn et Strodtbeck, les relations entre l'individu et son groupe restent un point d'analyse incontournable en management. Hofstede s'est lui aussi penché sur la tendance individualiste ou collectiviste des sociétés. Les statistiques issues des questionnaires recueillis en 1973 lui ont permis

---

<sup>43</sup> Nous traduisons ici « people » par « des gens » afin de conserver la dimension collective souhaitée par l'auteur. Le terme « individus » serait selon nous davantage corrélé au concept d'identité dans ce contexte.

d'établir le degré d'individualisme des sociétés sur une échelle allant de 0 (culture collectiviste) à 100 (culture individualiste).

Il s'agit en réalité de différences de valeurs, considérées comme positives par les sociétés dites individualistes (affirmation de soi, compétition, franchise, clarté, conflit ouvert) mais perçues négativement dans les sociétés collectivistes qui préféreront l'harmonie, la coopération, la politesse et l'attention à sauver la face (Gauthey et Ratiu, 1989 : 319). D'après les travaux de G. Hofstede, G. J. Hofstede et Minkov (2010 : 118-121), la France se situe au 13/14<sup>ème</sup> rang avec un indice d'individualisme de 71. La Finlande serait au 22<sup>ème</sup> rang avec un indice d'individualisme de 63. Selon cette étude, les Etats-Unis seraient le pays le plus individualiste (indice de 91) et le Guatemala le plus collectiviste (indice de 6), sur les 76 pays faisant partie de l'étude. Au-delà du fait que la France serait plus individualiste que la Finlande, cette étude montre également que les aires culturelles habituellement définies selon des contours géographiques sont en réalité sécables. Certains pays géographiquement éloignés affichent le même indice alors que des pays supposés culturellement similaires car frontaliers présentent des orientations contraires. Ainsi, les « pays nordiques » sont souvent considérés comme un tout homogène partageant les mêmes orientations culturelles. Or, concernant cette orientation en particulier, la France et la Suède partagent le même rang tandis que la Finlande se distingue 9 rangs plus bas par une tendance plus collectiviste.

Avec la même méthode statistique, la répartition du pouvoir a pu être mesurée selon un indice de distance hiérarchique allant de 0 (faible distance, société plus égalitaire, responsabilités déléguées, doctrine pragmatique) à 110 (forte distance, autocratie, haut degré de centralisation, raisonnement plutôt déductif et cartésien, verticalité du pouvoir et peu de partage de celui-ci). Hofstede schématise les résultats en affirmant que plus un pays est proche de l'équateur, plus l'indice de distance hiérarchique est élevé. La France se situe au 27/29<sup>ème</sup> rang (à égalité avec la Pologne et Hong-Kong) avec un indice de 68 (Hofstede *et al.*, 2010 : 79-81). La Finlande serait beaucoup moins hiérarchique avec un indice plus de deux fois moindre (68<sup>ème</sup> rang, indice de 33). Notons que cette distance hiérarchique peut se traduire au niveau de la langue par des rituels conversationnels (vouvoiement, importance du protocole...) et autres formules de politesse considérées comme excessives par des Finlandais, a priori plus égalitaires. La France serait l'un des pays les plus hiérarchiques de l'Europe de l'ouest. D'autres études sont venues confirmer partiellement celle de Hofstede, par exemple celle de H.C. Bettignies et P. Lee Evans (1977). Dans cette recherche, les auteurs se sont intéressés à la corrélation entre les origines sociales et le statut hiérarchique aux Etats-Unis et dans différents pays européens. Leurs conclusions ont établi que :

Le patronat américain tire ses origines sociales pour les deux tiers des classes moyennes, pour un quart des classes populaires et seulement pour dix pour cent des classes supérieures. En France, le patronat provient pour plus de 82% des classes sociales supérieures. En Europe, c'est au Royaume-Uni, au Danemark (48%) et en Suède qu'apparaît un patronat provenant pour moins de 70% des classes sociales supérieures. (traduction de Gauthey et Ratiu, 1989 : 320).

Loth (2006 : 60) note que dans les sociétés à forte distance hiérarchique (comme la France), les classes sociales sont plus rigides, ce qui amène en réaction les syndicats à se radicaliser en se fondant sur une idéologie de lutte des classes. Ce ne serait pas le cas dans les sociétés à distance hiérarchique plus faible qui privilégient a priori le dialogue et le consensus. Les modes *being* et *doing* sont étroitement liés à la distance hiérarchique. Les pays présentant une distance hiérarchique plus courte valoriseraient le mode *doing* (actions, résultats, stages...) tandis que ceux dont la distance hiérarchique est plus longue valoriseraient davantage le mode *being* : importance des diplômes obtenus, du statut, du titre, de la position sociale, etc<sup>44</sup>.

La troisième orientation définie par Hofstede analyse le degré de contrôle de l'incertitude. L'incertitude concernant le déroulement d'événements futurs peut en effet être acceptée et relativisée (faible contrôle) ou au contraire devenir une source d'anxiété et être combattue (fort contrôle). Hofstede *et al.*, (2010 : 230-233) placent la France au 17/22<sup>ème</sup> rang avec un indice de 86 tandis que la Finlande se trouve à la 50/51<sup>ème</sup> place avec un indice de 59. Précisons que l'échelle va encore une fois de 0 (faible contrôle de l'incertitude) à 120 (fort contrôle). Dans les sociétés à fort contrôle de l'incertitude, celle-ci est maîtrisée car perçue comme une menace : le contrôle est par conséquent maintenu à travers des lois et règles écrites, la prise de risque est minimisée et on encourage l'unanimité d'opinions. L'imprévisibilité de l'avenir serait source d'une grande anxiété dans ces sociétés à tendance bureaucratique. Le contrôle de l'incertitude peut alors concrètement se manifester de trois façons : par la technologie, la loi ou la religion. Gauthey et Ratiu (1989 : 324) soulignent que la technologie « protège contre les dangers de la nature ou des guerres », que les lois et normes formelles « permettent la protection contre l'imprévisibilité des comportements humains » et enfin que les religions « aident à accepter les incertitudes, à les interpréter dans une dimension qui transcende la réalité personnelle ». Dans les sociétés à faible contrôle de l'incertitude, l'imprévisibilité n'est pas perçue comme une menace : l'empirisme, la prise de risques sont valorisés et la tolérance est de mise (Bollinger et Hofstede, 1987 : 112).

Enfin, les études d'Hofstede ont mis en évidence une quatrième dimension : la masculinité ou la féminité d'une société. Cette orientation concerne la division sociale des rôles : ceux-ci peuvent

---

<sup>44</sup> Notes personnelles de cours à l'Université d'Artois (2005) : cours de négociations interculturelles en entreprise, professeur Alain Lautel.

être répartis de façon exclusive (rôles uniquement masculins et rôles uniquement féminins) dans les sociétés dites masculines ou au contraire non différenciés, ce qui est typique des sociétés à orientation féminine. Les valeurs des sociétés dites masculines sont davantage orientées vers un temps monétaire, l'affirmation de soi, le profit, les performances individuelles, la compétition et l'accomplissement de tâches tandis que les sociétés qualifiées de féminines accordent davantage d'importance au bien-être social, à l'éducation, la protection sociale, la famille et à la solidarité interpersonnelle. Dans cette dernière orientation, la solidarité et l'égalité sociale sont mises en avant, par exemple à travers le développement d'un système de protection sociale efficace, la gratuité de l'enseignement ou des qualités comme la patience<sup>45</sup>. Les définitions exactes données par Hofstede *et al.* sont les suivantes :

Une société est dite masculine quand les rôles sexuels affectifs sont clairement distincts : les hommes sont censés être sûrs d'eux, robustes et concentrés sur la réussite matérielle, alors que les femmes sont censées être plus modestes, tendres et préoccupées de la qualité de la vie. (2010 : 174).

Les indices de masculinité calculés (id. : 170-173) montrent que la France (47/50<sup>ème</sup> rang) s'avère plus masculine que la Finlande (68<sup>ème</sup> rang). Au premier rang apparaît la Slovaquie (indice de 110) et au dernier, la Suède (indice de 5). Les auteurs reconnaissent (*ibid.* : 175-176) que l'appellation même de cette dimension est extrêmement controversée car politiquement incorrecte ou perçue comme telle dans les sociétés plus masculines qui auraient plus de difficulté à reconnaître ces tendances. Dans les sociétés dites féminines (p.ex. la Suède, les Pays-Bas), cette catégorisation serait moins taboue et ferait moins polémique. Par ailleurs, les auteurs soulignent que d'autres études sont venues confirmer le bien-fondé de cet intitulé. Ils reconnaissent néanmoins que rien n'empêche de requalifier cette dimension bipolaire de *performance/coopération* si nécessaire (*ibid.*). Ces quatre dimensions combinées les unes aux autres composent en management interculturel des modèles organisationnels géographiquement délimitables<sup>46</sup>. Les quatre<sup>47</sup> dimensions se croisent, se complètent et, d'après les chercheurs en management interculturel, permettent d'établir de grandes différences sociétales. Ces généralisations sont souvent contestables sur le plan individuel : les nationaux se reconnaissent-ils dans cette classification des sociétés ? Peut-on considérer que le mode de pensée des individus est conditionné par leur appartenance à une aire culturelle ?

---

<sup>45</sup> Notes personnelles de cours à l'Université d'Artois (2005) : cours de négociations interculturelles en entreprise. Professeur Alain Lautel.

<sup>46</sup> Cf. Schémas des aires culturelles définies par Hofstede : annexe 3.

<sup>47</sup> Ou six, si nous considérons les deux dimensions qui ont été ajoutées à l'enquête initiale : l'orientation à court/long terme ; l'indulgence/la sévérité.

Le sous-titre du dernier ouvrage de référence publié par Hofstede *et al.* est éloquent : *Cultures et organisations : comprendre nos programmations mentales*, (Hofstede G, G.J. Hofstede et M. Minkov, 2010 : nous soulignons). Parler de programmations mentales (dans la version originale : *collective mental programming / software of the mind*) sans s'étendre sur les institutions pouvant avoir une incidence sur ces « programmations » renforce l'idée que ces travaux s'inscrivent dans une forme de déterminisme mettant de côté toute possibilité d'évolution ou de modifications sociétale. Pourtant, nous pouvons logiquement supposer que des variables contextuelles influent sur les orientations dégagées. Il convient toutefois de nuancer cette critique en insistant sur le fait que Hofstede ne nie absolument pas l'influence de facteurs externes, même s'il donne l'impression, par exemple dans la citation suivante, qu'une culture préexistante a simplement été confortée par l'environnement. Elle serait donc l'essence des institutions et non leur résultat a posteriori :

Culture, in this sense of collective programming, is often difficult to change ; if it changes at all, it does so slowly. This is **not only because it exists in the minds of the people** but, if it is shared by a number of people, **because it has become crystallized in the institutions** these people have built together: their family structures, educational structures, religious organizations, associations, forms of government, work organizations, law, literature, settlement patterns, buildings and even, as I hope to show, scientific theories. (Hofstede, 1980b : 43, nous soulignons).

Depuis l'enquête liminaire de 1967, Hofstede a considérablement enrichi, modifié, complété et actualisé ses travaux. Or, les sociétés ont elles aussi évolué. Ce type de recherches ne peut s'effectuer dans une abstraction totale de facteurs contextuels qui rendent les dimensions relevées contingentes par nature. L'enquête initiale de Hofstede n'a jamais été réitérée dans sa totalité. Ainsi, ce paradigme serait maintenant caduc et contestable dans la mesure où les résultats présentés datent d'une quarantaine d'années. Ces résultats seraient-ils les mêmes aujourd'hui du fait de la mondialisation, de l'accroissement de la mobilité, de l'évolution des modes de vie et de la diffusion des technologies ? Pourrait-on tout de même distinguer une certaine stabilité et une fiabilité de ces dimensions en dépit des changements sociétaux, politiques, économiques vécus par les 76 pays en question ? Søndergaard (1994 : 451) affirme pourtant que les études de même type, postérieures à celle de Hofstede, ont confirmé la réalité de ces dimensions. Quatre études ont montré une confirmation totale des résultats, quinze une confirmation partielle mais toutes ont confirmé la justesse et la validité des dimensions malgré quelques écarts considérés par Søndergaard comme non significatifs.

La récurrence de ces résultats ainsi que leur fiabilité (échantillons a priori largement représentatifs quantitativement) ont naturellement conduit à un raisonnement généralisant par induction et à la constitution d'un véritable paradigme des orientations culturelles. La phase de déduction lors des conclusions a conduit Hofstede à généraliser l'attribution de ces phénomènes à

l'ensemble des sociétés étudiées. Or, outre l'idée sous-jacente d'un déterminisme culturel, l'une des principales critiques formulées à l'égard de cette recherche est que la quantité ne serait pas un gage de représentativité, dans la mesure où l'enquête a été effectuée au sein de filiales d'une seule entreprise (IBM), biais non négligeable. Gauthier et Ratiu (1989 : 312) soulignent que dans les cas de « malentendus interculturels », la question de la transcendance de la culture de l'entreprise sur la culture nationale se pose. Néanmoins, ce biais est vite contrebalancé par le constat inverse : Gauthier et Ratiu (id. : 313) expliquent en effet que les travaux d'André Laurent, professeur à l'INSEAD<sup>48</sup> ont montré que les différences de valeurs liées aux cultures nationales étaient en réalité davantage marquées chez les employés d'une entreprise multinationale, selon lui probablement parce que la pression pour créer une culture d'entreprise transcendante entraîne plus de reconnaissance de leur propre spécificité culturelle chez les employés concernés.

Par ailleurs, les 117 000 réponses annoncées couvrent en réalité les deux premières enquêtes successives (1968-1969 puis 1971-1973). La totalité des questionnaires n'a finalement pas été utilisée : seules les données de 40 pays ont été retenues (sur les 66 pays concernés à l'origine par l'étude). Dans seulement six pays (la Belgique, la France, la Grande-Bretagne, l'Allemagne, le Japon et la Suède), le nombre de réponses s'est élevé à au moins 1000 lors des deux enquêtes. Dans d'autres (p.ex. à Hong-Kong ou au Pakistan), le chercheur a traité moins de 100 questionnaires (Mc Sweeney, 2002 : 93-95). Ce manque de fiabilité dû à un déséquilibre quantitatif entre les différents pays de l'étude constitue l'une des critiques principales de Goodstein (1981 : 49-54) à laquelle Hofstede a répondu que la fiabilité de son étude était garantie par la véritable homogénéité de l'échantillon par rapport aux critères de recherche (Hofstede, 1981 : 65). Nous voyons de nouveau dans cette affirmation que Hofstede postule l'homogénéité d'un groupe national, quelle que soit la taille de l'échantillon : selon son raisonnement, si 1000 personnes sont représentatives des orientations culturelles du pays, 100 le sont aussi. Dans ce cas, pourquoi pas 20 ? 10 ? une seule ? Chacun porterait-il inévitablement en lui les dimensions culturelles décrites par ce chercheur, simplement en raison de son appartenance à la nation ou à l'aire culturelle étudiée ? Hofstede déduit que seules les différences culturelles « inter-nationales » sont perceptibles à l'issue d'une telle enquête puisque les deux autres variables possibles selon lui (*organizational* et *occupational criteria*) mettraient toutes les personnes interrogées à égalité : elles appartiennent en effet à la même organisation (IBM) et occupent les mêmes types de postes. Il suppose par conséquent chez ces employés à la fois un bagage éducatif, professionnel, expérientiel, universitaire commun mais

---

<sup>48</sup> L'Institut Européen d'Administration des Affaires, dont le campus « Europe » est situé à Fontainebleau.

aussi une culture d'entreprise IBM unique et uniforme qui ne laisserait entrevoir que les différences nationales restantes, ce que Mc Sweeney (2002 : 96) a résumé à travers l'équation suivante :

$$(NC1 + OrC + OcC) - (NC2 + OrC + OcC) = NC1 - NC2$$

*NC = National Culture ; OrC = Organizational Culture ; OcC = Occupational Culture ; NC1 – NC2 = Difference(s) between 2 national cultures*

En définitive, Hofstede ne tient aucunement compte des disparités culturelles organisationnelles et professionnelles : or, tous les employés d'IBM n'ont pas nécessairement suivi les mêmes études ni formations dans leur pays respectif et l'uniformité des pratiques dans toutes les filiales d'IBM n'est pas garantie. Enfin, Hofstede est critiqué sur son postulat initial, à savoir que tous les individus d'un pays partageraient la même culture nationale. Il s'en défend en insistant sur le fait que son étude fait émerger des « tendances » (*tendency*) ou des « moyennes » (*average*) (1991 : 253) :

We do not compare individuals, but we compare what is called *central tendencies* in the answers from each country.

Une tendance moyenne observée à un niveau local ne saurait devenir « la » tendance moyenne nationale, sans un minimum de précautions oratoires, peu émergentes dans son discours. Cette réification de la culture et sa mesurabilité (sa « quantification ») en termes d'indices pose question. Certaines critiques furent parfois très virulentes, allant même jusqu'à douter de l'honnêteté scientifique et intellectuelle de Hofstede (p.ex. Mc Sweeney, 2002 : 112). Baskerville s'est montrée particulièrement acerbe dans son article intitulé « Hofstede never studied culture » (2003 : 1-14), en critiquant l'équation [culture = nation] mais aussi en suggérant une approche différente, non basée sur une compréhension numérique faite d'indices et de matrices. Dans cette critique, elle insiste également sur l'infirmité par d'autres chercheurs des résultats obtenus par Hofstede. Ce dernier lui a rétorqué que d'une part, Baskerville ne semblait pas être consciente du fait qu'il existe des paradigmes différents et donc différentes approches et types de recherches sur la culture et d'autre part, qu'il envisageait son étude comme une recherche exploratoire et non comme une théorie aboutie (Hofstede, 2003 : 811-813, nous traduisons). Il rappelle (id. : 813) dans cet article l'argument de Søndergaard au sujet de la soixantaine de recherches confirmatoires effectuées après la sienne.

Malgré tout, un problème demeure. Ces recherches quantitatives illustrent des différences de degré d'orientations organisationnelles (donc culturelles) sans toutefois approfondir de façon



qualitative l'acception que ces orientations recouvrent selon les sociétés. Par exemple, comment l'orientation dite « féminine » se manifeste-t-elle dans deux pays présentant un fort indice de féminité ? Nous avons vu plus haut que le contrôle de l'incertitude pouvait s'opérer de trois manières : la technologie, la religion et la loi. Lesquelles de ces options les pays présentant un fort contrôle de l'incertitude ont-ils choisies ? Comment ces choix se manifestent-ils dans la vie quotidienne ? Ainsi, la nature des dimensions ne vient pas suffisamment éclairer les quantifications réalisées. Néanmoins, les critiques subies par Hofstede ne sont pas toujours justifiées dans la mesure où l'auteur avait pour objectif d'établir des tendances générales pouvant tout à fait être nuancées voire invalidées dans des contextes particuliers. Hofstede n'a jamais prétendu expliquer ni prédire des comportements individuels, par nature extrêmement variables. Certains auteurs ont réifié ces dimensions générales et aires culturelles et ont donné au modèle de Hofstede un sens définitoire et déterministe que lui-même récuse.

Les théoriciens de la gestion entrepreneuriale ont ainsi étudié l'impact des spécificités culturelles sur l'organisation et le bon fonctionnement de l'entreprise ainsi que l'incidence de la culture nationale des employés et dirigeants sur les méthodes de communication privilégiées. Ces difficultés proviendraient d'une divergence d'interprétation du sens et de la signification, en raison de valeurs et d'attentes privilégiées à d'autres, selon la culture d'origine. Théoriser la gestion de la diversité culturelle en maximiserait les avantages tout en prévenant les conflits prévisibles. Il s'agit alors pour les médiateurs et autres négociateurs interculturels auxquels les entreprises font appel d'aider chacune des cultures en présence à considérer les valeurs et points de vue de l'autre, à changer de regard. En cela, ces recherches managériales se rapprochent du savoir-être que les didacticiens cherchent à développer chez les apprenants. Nous ne considérons pas que ce type d'études et de méthodologie soit sans faille : les critiques que nous avons citées en témoignent. Cependant, comme l'a fait Hofstede, nous soulignons le fait qu'il ne s'agit à aucun moment dans ces recherches de typologiser les individus : ces recherches avaient pour objectif de distinguer des tendances générales, collectives, ayant un effet sur la gestion et l'organisation des entreprises. Ces comparaisons systématiques de valeurs dominant encore aujourd'hui le champ du management interculturel. De notre point de vue, il n'est pas question ici de comprendre ces théories de manière déterministe et essentialiste. Nous pensons que le conditionnement culturel dont parle Hofstede existe bel et bien. Or, pour Hofstede, il serait intrinsèque : les institutions et modes de vie en découleraient. Nous soutenons la thèse inverse, autrement dit que le structurel induit le culturel et considérons que les individus sont façonnés par tout un environnement sociétal (éducatif, religieux, juridique, médiatique, climatique, technologique...), les amenant à intégrer des valeurs propres que

l'on ne retrouve pas obligatoirement dans des contextes différents, à s'en emparer, à les transmettre et à les considérer comme normatives.

Nous affirmons également comme Gauthey et Ratiu (1989 : 315) que les différences de conditionnement culturel engendrent des malentendus dans la communication interpersonnelle, eux-mêmes vecteurs de stéréotypes ou de perceptions mutuelles négatives. Les malentendus renforcent cette perception dépréciative de l'altérité. Gauthey et Ratiu exposent dans leur article les implications pratiques d'un tel conditionnement : une simple différence de formalisme dans la communication entre un Français et un Américain peut amener l'Américain à percevoir le Français comme froid, prétentieux, distant et donc arrogant et le Français à se représenter son interlocuteur comme superficiel, familier et irrespectueux. En cela, nous soutenons que ces études apportent à notre recherche de nombreuses pistes de réflexion quant aux représentations et à leur influence sur les rapports humains puisque l'individu ne se représente pas autrui dans l'absolu. Il se le représente par rapport aux normes qu'il a lui-même intégrées et qui le différencient de l'Autre. Il le stigmatise ou l'intègre à son monde de valeurs. Il nous paraît par conséquent important de prendre en considération l'idée que des tendances collectives sont distinguables (et même mesurables en management) et qu'elles sont à l'origine des représentations puis des stéréotypes de l'individu sur l'altérité.

Par ailleurs, il est intéressant de noter que nous voyons émerger au sein de ces recherches un paradoxe : nous retrouvons dans tous ces travaux pourtant éminemment relativistes la trace d'une conception universaliste. Le relativisme évident émane de l'idée même de classification et de différenciation des valeurs et pratiques en ensembles nationaux ; l'universalisme se retrouve dans le choix des dimensions retenues et supposées universelles (temps, espace, hiérarchie) dans les structures organisationnelles. Pourtant, Hofstede rompt ici avec la tradition universaliste d'homogénéisation des pratiques organisationnelles qui avaient cours jusqu'alors en management. Les travaux de Hofstede ont été repris par d'autres chercheurs qui ont établi leur propre modélisation des dimensions culturelles. Trompenaars (1993, 2010) a par exemple proposé au début des années 90 un modèle basé sur les sept dimensions suivantes : universalisme *vs.* particularisme, collectivisme *vs.* individualisme, relations neutres *vs.* relations affectives, culture spécifique *vs.* culture diffuse, accomplissement *vs.* statut, temps séquentiel *vs.* temps synchronique, soumission à la nature *vs.* temps maîtrisé.

En substance, nous retrouvons ici les mêmes orientations que celles définies auparavant par Kluckhohn et Strodtbeck puis Hofstede, ce qui conforte les théories de ces derniers. Nous pensons

que le traitement de la culture en management a eu des répercussions sur la compréhension du terme en didactique. L'idée de « traits distinctifs » se retrouve même chez des didacticiens que l'on ne peut pourtant pas taxer de culturalistes, tels que Zarate (2006 : 37) :

Comprendre une réalité étrangère, c'est expliciter les classements propres à chaque groupe et identifier les principes distinctifs d'un groupe par rapport à un autre.

Bien que des disparités et antagonismes existent dans toute culture, nous pouvons dégager un « fonctionnement consensuel dominant » (Boyer, 2003 : 25) servant de base à l'acquisition d'une compétence culturelle et interculturelle et à la définition des contenus d'enseignement.

### 3.1.3. L'approche culturaliste interactionniste de Hall

Dans les années 60 à 80, l'américain Edward T. Hall a également tenté dans ses ouvrages de déconstruire l'universalité supposée des modes de communication et de gestion de peuples aux bagages culturels différents. Son approche culturaliste interactionniste vise à montrer, par l'observation, la prégnance de la culture dans les comportements quotidiens et interactions entre individus. Bien que Hall soit à l'origine anthropologue, nous avons choisi de présenter sa conception déterministe de la culture dans cette partie car, quoique basés sur des études qualitatives (observations, entretiens, expériences personnelles), ses travaux ont considérablement influencé la taxinomie des peuples selon des aires et traits culturels en management. Selon lui, la culture se définit comme « un ensemble de règles tacites de comportement inculquées dès la naissance lors du processus de socialisation précoce dans le cadre familial ». Elle conduit à une conception déterministe de la culture par le biais de « modèles stéréotypés de comportement » dans l'interaction sociale (Chevrier, 2010 : 43). Les premiers travaux de Hall, publiés dans les années 60, portent sur les relations interculturelles, interpersonnelles et plus généralement sur les écueils de la communication interculturelle. Ils traitent de « l'expérience profonde, générale, non verbalisée que tous les membres d'une même culture partagent et se communiquent à leur insu et qui constitue la toile de fond par rapport à quoi tous les autres événements sont situés » (Hall, 1971 : 8). Ses principales comparaisons sont elles aussi nationalisées et concernent plus spécifiquement le Japon, la France, l'Allemagne et les Etats-Unis.

Hall s'inscrit dans la lignée des défenseurs du relativisme linguistique. Il soutient que l'homme structure la réalité qui l'entoure en fonction de sa langue à l'instar des linguistes ou anthropologues relativistes (Boas, Sapir, Whorf, Bloomfield). Il étend le principe linguistique relativiste au reste des conduites humaines, sur l'hypothèse qu'il existe une différence de « structure du crible perceptif d'une culture à l'autre » (Hall, 1971 : 15). Pour lui, dans une communauté linguistique

donnée, le locuteur adopte nécessairement un certain système de communication différent de celui qu'il utilise en langue maternelle. De la même façon, la structure même du comportement peut varier selon les systèmes culturels dans lesquels l'homme est amené à s'adapter. Il faut par conséquent décrypter les règles et codes implicites de ces systèmes et partir à la recherche des structures de référence permettant de faciliter l'intégration de l'homme dans un environnement culturel différent du sien. Dans ses ouvrages, en particulier *Le langage silencieux* (1984) et *La dimension cachée* (1971), il essaie de présenter le conditionnement par la culture des comportements humains ainsi que les niveaux multiples et culturels de la communication (en dehors de la langue). Hall a notamment beaucoup analysé l'importance du contexte, la conception du temps et de l'espace dans différentes cultures afin de dégager ce qu'il appelle leurs « dimensions cachées » (titre de son ouvrage publié en 1966<sup>49</sup>). L'un des axes principaux sur lequel il s'est penché est la notion de contexte. Il oppose ainsi les cultures à « contexte riche en communication » (*high-context*) à celles à « contexte pauvre en communication » (*low-context*). D'après les travaux de Chevrier (2010 : 44-45) et de Loth (2006 : 71-72), nous pouvons présenter cette distinction contextuelle dans le tableau suivant :

<b>Cultures 'high-context'</b>	<b>Cultures 'low-context'</b>
Communication implicite qui se réfère au contexte	Communication explicite, précise, chiffrée si possible
Mode allusif (fond commun de références)	Mode déductif ; évitement de l'ambiguïté
Importance du non-verbal	Arguments détaillés
Relations étroites et permanentes entre individus	Peu de circulation d'information sous forme informelle
Cultures souvent polychroniques	Cultures souvent monochroniques
<i>p.ex. Asie</i>	<i>p.ex. US, Scandinavie</i>

Tableau 3 : Les cultures *high-context* et *low-context* selon Hall

La France se situerait dans un contexte de communication intermédiaire empruntant des caractéristiques à ces deux typologies. Cette « dimension cachée » contextuelle nous paraît particulièrement importante dans la mesure où elle conditionne le mode de perception de l'altérité par les interactants. En partant du principe que l'individu projette son propre cadre conceptuel sur l'autre, il interprétera, jugera et se constituera des représentations parfois négatives d'un cadre communicatif et référentiel différent du sien. Ainsi, Loth (2006 : 72) explique que les émetteurs d'une culture *low-context* paraîtront rudes, explicites et arrogants pour les récepteurs d'une culture *high-context*. A l'inverse, les locuteurs *high-context* sembleront « polis mais insaisissables, perfides et flous » pour leurs interlocuteurs *low-context* (*ibid.*).

<sup>49</sup> *The Hidden Dimension*, 1966. Nous avons travaillé sur la traduction française officielle *La dimension cachée*, publiée, elle, en 1971.

Cette dimension contextuelle serait étroitement liée à une deuxième dimension fondamentale pour Hall : le temps. Sa lecture, sa structure, son interprétation et son organisation différencieraient selon les cultures. Hall met alors en évidence deux perceptions différentes du temps et établit une distinction entre les cultures qu'il appelle monochroniques et celles dites polychroniques (Hall, 1984 : *La danse de la vie*). De la même façon que pour l'organisation contextuelle, nous pouvons synthétiser cette différenciation dans le tableau ci-dessous :

<b>Cultures monochroniques</b>	<b>Cultures polychroniques</b>
Temps linéaire ; flux continu ; temps tangible et précieux (assimilé au monétaire)	Engagement des individus dans plusieurs tâches à la fois et plusieurs relations (réseau social important, connaissance mutuelle, affectivité)
Précision dans la programmation « Ordres du jour » précis	Les relations interpersonnelles comptent plus que le respect du programme (Loth, 2006 : 73) ; approximations et modifications en cours de projet
Organisation séquentielle avec succession de tâches (découpage segmenté du temps)	Simultanéité des tâches
Rupture possible si imprévus	Interruptions et imprévus fréquents, voire reports, annulations
Exactitude, division, coordination	Fluctuance continue des projets
Echéances, respect des horaires et délais	Respect des délais plus aléatoire
<i>p.ex. Europe du Nord</i>	<i>p.ex. Europe du Sud</i>

Tableau 4 : Les cultures monochroniques et polychroniques<sup>50</sup>

Les Français appartiendraient plutôt au mode polychronique (Hall et Hall, 1990 ; Bosche, 1993). Enfin, Hall s'est penché sur la perception culturelle de l'espace, c'est-à-dire l'usage que l'homme en fait et qui serait également un construit culturel (p.ex. les distances interpersonnelles). Selon lui, la taille de la sphère considérée comme personnelle varie en fonction de la culture : la proximité spatiale ferait elle aussi partie de ces particularismes et implicites culturels qu'il s'efforce de décrire. Il a pour cela inventé le néologisme de « proxémie » pour désigner l'usage de l'espace en tant que produit culturel spécifique (Hall, 1971 : 13). Son ouvrage *La dimension cachée* (1971) traite entièrement de la perception que l'homme a de son espace social et personnel. Ses recherches se basent en partie sur des constats éthologiques transposables à l'homme car Hall insiste sur des considérations instinctives dans l'organisation spatiale et sur la nature animale de l'homme, en particulier quand il traite de la territorialité (possession et défense d'un territoire) (Hall, 1971 : 22<sup>51</sup>). Il existe une corrélation entre ces trois dimensions mises en exergue par Hall. Ainsi, une culture polychronique est généralement *high-context* avec une proxémie réduite tandis qu'une

<sup>50</sup> Manifestations de ces différences dans un contexte entrepreneurial.

<sup>51</sup> Cf. *La dimension cachée*, le chapitre 2 sur la régulation de la distance chez les animaux.

culture monochronique est plutôt *low-context* avec une distance proxémique plus grande (Chevrier, 2010 : 49 ; Loth, 2006 : 76). Hall (1971 : 231) s'efforce de démontrer que :

L'homme ne peut échapper à l'emprise de sa propre culture, qui atteint jusqu'aux racines mêmes de son système nerveux et façonne sa perception du monde. La culture est en majeure partie une réalité cachée qui échappe à notre contrôle et constitue la trame de l'existence humaine. Et même lorsque des pans de culture affleurent à la conscience, il est difficile de les modifier, non seulement parce qu'ils sont intimement intégrés à l'expérience individuelle, mais surtout *parce qu'il nous est impossible d'avoir un comportement signifiant sans passer par la médiation de la culture.*

Les conclusions de Hall font l'objet des mêmes critiques que tous les travaux généralisants du même type : « Définir la culture comme une norme de comportement ne permet ni de rendre compte de la diversité des conduites individuelles, ni de les comprendre » (Chevrier, 2010 : 50). En outre, Hall fait abstraction dans son analyse des différences culturelles existant au sein d'une même nation (p.ex. différences régionales). Ce modèle trop statique et peu nuancé présente par conséquent des limites théoriques évidentes, comme le souligne Loth (2006 : 76) : « La méthode de l'interaction basée sur une logique bipolaire d'opposition conduit à une survalorisation des différences et à privilégier la variable « culture nationale » dans l'interprétation des différences constatées ». En effet, des affirmations globales, induites par des expériences personnelles et souvent décontextualisées, ne sauraient constituer un socle théorique solide et incontestable. Chevrier (2010 : 51) souligne pourtant que Hall revendique privilégier « une visée pragmatique de réduction des tensions interculturelles [...] au détriment de fondations théoriques solides ». Les dimensions culturelles qu'il présente se veulent révélatrices de comportements dominants dans différentes sociétés. Or, l'observation d'interactions dans un échantillon précis, dans un contexte particulier n'induit pas une généralisation fiable des données constatées. C'est ce type d'études qui tend à engendrer à la fois des conduites auto-stéréotypées (je me comporte comme la perception de mon groupe le suppose) et des hétéro-représentations stigmatisantes, figées et généralisées à une nation voire à un continent (« les Américains sont informels », « les Africains ne respectent pas les délais impartis », etc). Nous retrouvons au fil des recherches en management l'équation quasi-constante [culture = nation]. Ce positionnement, si tant est qu'il ait un jour été valable, serait de toute façon aujourd'hui anachronique au vu du caractère multiethnique, multiconfessionnel et multiculturel des sociétés contemporaines.

Raymonde Carroll, anthropologue, parle aussi de ces « évidences invisibles » (1987) qui régissent nos manières d'agir et dont l'étranger n'est pas conscient dans le pays cible jusqu'à ce qu'il soit confronté à un malentendu culturel. Elle donne l'exemple de la gestion de l'espace personnel en France et aux Etats-Unis, suggérant que des barrières implicites limitent en France l'accès à l'espace privé : les invités ne se servent pas seuls dans les placards, ne suivent pas leurs

hôtes en cuisine, ne visitent pas les autres pièces de la maison à l'exclusion de celles où se déroule la soirée. L'intrusion dans l'espace privé est ainsi perçue comme un manque d'éducation ou, pire, comme une violence. A l'inverse, aux Etats-Unis, il semble inutile de se « barricader » à l'aide de rideaux, volets : être observé de la rue ne paraît pas poser problème selon l'auteure ; frapper à une porte tout en entrant sans y avoir été invité non plus. Ces constats nous font penser qu'entre Français et Finlandais, la gestion de l'espace privé est également différente : en Finlande, il est tout à fait possible que des agents de maintenance entrent dans un appartement privé pour effectuer des travaux en l'absence du locataire ou entrent quelques secondes après avoir sonné, ce qui serait inconcevable en France, où le locataire a la liberté d'ouvrir sa porte ou non et supporte difficilement que l'on envahisse son espace « de force ». La gestion de l'espace interpersonnel présente aussi quelques différences. La proximité physique est habituelle et donc perçue en France de façon relativement neutre alors qu'en Finlande, la distance interpersonnelle à respecter est plus grande, même si elle n'est établie par aucune norme explicite : elle relève des perceptions, des habitudes et, elle aussi, de ces « évidences invisibles ».

### 3.1.4. L'approche interprétative d'Iribarne

Comme en anthropologie symbolique, certains chercheurs ont envisagé une approche interprétative des cultures conçues cette fois comme des systèmes de sens partagés. Cette démarche interprétative, proche de l'ethnographie, privilégie une méthode qualitative à travers des études de cas et non plus des statistiques. Philippe d'Iribarne a notamment beaucoup travaillé sur la perception et l'interprétation des systèmes de sens selon les cultures. En effet, l'auteur perçoit la culture comme un ensemble social de concepts partagés qui servent de contexte interprétatif. L'intercompréhension est donc possible à partir du moment où les interlocuteurs partagent à la fois des repères, des concepts mais aussi des règles d'interprétation. Loth (2006 : 82) explique que :

[D'Iribarne] pose l'hypothèse de l'homologie entre les formes de régulation des rapports humains en société et celles à l'œuvre dans les entreprises insérées dans ces mêmes sociétés.

Ainsi, il y aurait un lien selon d'Iribarne (2008) entre la réalité macro-sociétale (encore la nation) et la réalité micro-sociétale (une entreprise et son organisation). L'entreprise serait en quelque sorte la mise en abyme de la société tout entière. Dès lors, étudier son organisation permettrait de tirer quelques conclusions sur la société dans son ensemble. La neutralisation de facteurs de contingence serait par conséquent possible et des modèles organisationnels distinguables. Pour l'auteur, la France serait marquée par la « logique de l'honneur » (1989, titre de son ouvrage), par opposition aux Etats-Unis (logique de contrat) et aux Pays-Bas (logique du

consensus), et ce, en raison à la fois de la séparation des ordres et de l'imprégnation profonde de la hiérarchie dans le pays. D'après la pensée d'Iribarne, les dimensions culturelles seraient en réalité la reproduction de régulations sociales. Les explications historiques avancées pour étayer son modèle d'organisation culturelle figent en quelque sorte la culture, en l'ancrant dans un passé qui se perpétue à travers les générations successives.

La même critique qu'envers les autres chercheurs en management interculturel a été formulée à l'égard de cet auteur : quelle est la pertinence d'une généralisation de modèles d'organisation managériale (et ici sociétale) à partir des cas cliniques étudiés (dans le cas d'Iribarne, une usine par pays étudié) ? Nous reconnaissons toutefois que même une simple étude de cas est susceptible de fournir des données manifestes même si celles-ci ne sont pas généralisables. Ces différentes approches (statistiques, études de cas, observations) ne semblent pas à elles seules donner entière satisfaction mais, d'une certaine façon, elles se complètent en abordant à la fois les aspects qualitatifs et quantitatifs d'une taxinomie des cultures. Maintenant que nous avons exposé la conception solide et fonctionnaliste de la culture, nous allons conclure cette sous-partie par une critique générale de cette approche.

### 3.1.5. Critique d'une conception réifiante des cultures

Une conception solide et réifiante des cultures peut difficilement selon nous se départir d'un paradigme raciste sous-jacent, propice à une catégorisation, une hiérarchisation et une stéréotypisation de l'autre. L'idéologie raciale républicaine du XIXe a conforté cette tendance à la classification en sciences humaines.

Nous avons choisi d'exposer les théories traitant des orientations culturelles dans une optique nationale car nous adhérons à l'hypothèse de l'anthropologie structurale selon laquelle l'univers de sens partagé par un ensemble d'individus est conditionné par les institutions dont ils dépendent. Nous partageons l'opinion de Bateson (1987 : 69), anthropologue à l'origine de l'école Palo Alto, quand il soutient que « ce ne sont pas les hommes, mais plutôt les circonstances où ils vivent qui diffèrent d'une communauté à l'autre ». Ainsi, il nous paraît logique de présenter les différences d'organisation sociale selon des cadres nationaux qui, a priori, englobent les différentes institutions susceptibles de nous intéresser (juridiques, économiques, politiques, éducatives...). Il s'agit d'un angle d'analyse possible et c'est généralement celui que retiennent les chercheurs en management interculturel. Néanmoins, si des tendances générales sont décelables et que leur mise en lumière peut contribuer à une meilleure communication avec l'altérité, le contexte national, comme



l'affirme Chevrier (2010 : 32), est un « découpage valide dans le cas des Etats-nations historiques et dont les contours sont bien définis. Il n'est pas exclusif d'autres niveaux ». Ce besoin d'uniformisation par l'assimilation d'une culture à une nation/nationalité constitue justement l'origine des représentations et stéréotypes que nous nous proposons d'étudier dans la partie II.

Cependant, en partant du postulat qu'il n'est point d'uniformité culturelle constitutionnelle, il faut prendre en considération l'ensemble des différenciations subculturelles. Les critères retenus dans les différentes taxinomies culturelles proposées conduisent à une essentialisation mais surtout à une forme de naturalisation de la culture. Ce point est particulièrement intéressant à noter car, comme nous l'avons mentionné plus haut, le concept de *culture* servait justement à l'origine à établir une distinction nette d'avec celui de *nature*. L'individu était doté de caractéristiques inhérentes à son essence, à sa nature, tandis que la culture relevait selon les acceptions d'un phénomène de construction, d'acquisition ou d'apprentissage. Or, la conception solide naturalise la culture, la présente comme intrinsèque, ce qui rend ses contours terminologiques d'autant plus flous pour les chercheurs. Cette réification transforme un sujet responsable en réalité inerte :

Une chose, par opposition à un sujet, se caractérise par l'absence de liberté. Elle n'est qu'elle-même, pleine et non habitée par le néant comme l'est l'homme, néant qui fonde sa liberté. Une chose ne se modifie pas, mais peut être utilisée par un sujet, comme un instrument. Une chose est donc un en-soi, par distinction d'avec un sujet qui est un pour-soi. (Groux et Porcher, 2003 : 43).

Chosifier la culture revient à ôter les libertés individuelles aux membres qui la composent et à instrumentaliser leurs appartenances. Il convient de garder à l'esprit que toutes ces études tentant de définir un caractère ou des orientations nationales préférentielles s'inscrivent de façon contingente dans un courant scientifique ou idéologique particulier. Les concepts sur lesquels nous travaillons (*culture/civilisation, identité/altérité, représentations*) engendrent de fait le débat puisque, comme le souligne Abdallah-Pretceille (2005 : 7), ils sont soumis à des manipulations idéologiques diverses.

Nous avons tenu à exposer cette vision réifiante de la culture car elle illustre sur un plan collectif ce dont il est question à un niveau individuel. En effet, l'un des aspects de la culture peut être cet ensemble de caractères attribués par autrui de la même façon que l'identité d'un individu peut être « chosifiée » à travers le regard de l'altérité, comme le remarque Porcher (1997 : 22) :

L'autrui qui m'est nécessaire pour exister, comme je lui suis nécessaire, est aussi quelqu'un, un sujet, qui me voit toujours de l'extérieur, et dont le regard contribue, qu'il le veuille ou non, à me transformer en chose, c'est-à-dire à m'attribuer une identité qui, sans être mon identité vécue [...] fait bel et bien partie de mon identité.

Ainsi, les représentations d'autrui sur soi contribuent elles aussi à définir ce « soi ». Autrui peut avoir des perceptions et représentations erronées de soi. Cependant, ces représentations existent dans son esprit et concourent à définir l'identité du soi. Il en va de même à l'échelle collective. Ainsi, cette réification semble incontournable puisque tout être existe naturellement à travers le regard d'un autre. Par ailleurs, l'image que l'on pense se voir attribuer sert parfois d'excuse et de justification à un comportement inadéquat<sup>52</sup>. L'individu peut jouer en permanence avec les représentations qu'il véhicule pour autrui. Ces représentations font partie de son identité.

Enfin, si l'on considère les résultats d'une taxinomie réifiante comme fiables et pertinents, on se doit de tenir compte des changements considérables subis ou opérés par les pays ou zones étudiés depuis ces analyses. Pour prendre uniquement un exemple européen, en 1973, année de la deuxième enquête menée par Hofstede, l'UE comptait neuf états membres. Elle en compte aujourd'hui 27<sup>53</sup>. Les présidences nationales et pouvoirs politiques ont changé, des crises successives ont affecté bon nombre de pays mais pas dans les mêmes proportions, les technologies ont évolué à une vitesse fulgurante et accentué à la fois l'ouverture sur le monde et l'isolement social des individus, le taux d'activité des femmes n'a cessé d'augmenter, la mobilité s'est accrue, les transports ont été facilités, etc. Tous ces paramètres transforment considérablement les priorités des individus, leurs choix et donc les orientations sociétales établies jusqu'alors. A l'ère de la postmodernité, quelle est la pertinence d'une approche solide, réductrice et réifiante des cultures ? C'est ce que nous proposons de voir dans la sous-partie suivante, à travers la présentation du paradigme opposé.

### 3.2. La conception liquide de la culture

La compréhension de la postmodernité est d'autant plus difficile qu'elle repose sur un imaginaire culturel qui rejette toutes les visions eschatologiques du monde et toutes les interprétations historico-déterministes. (Boisvert, 1996 : 107).

L'essentialisation théorique de la différence est contredite dans la pratique par l'instabilité identitaire due à la mutation continue de l'individu. Dans un monde « internationalisé », peut-on encore réduire l'Autre à un ensemble de comportements prédéterminés ? Nous allons tout d'abord présenter les origines postmodernes d'une approche liquide qui commence à émerger en sciences humaines avant d'expliquer dans quelle mesure elle nous paraît plus intersubjective qu'interculturelle.

---

<sup>52</sup> Enoncés du type : « Je suis en retard comme tous les Français ».

<sup>53</sup> Au moment où nous écrivons, six pays sont des candidats à l'UE officiellement reconnus : la Turquie, la Croatie, la République de Macédoine, le Monténégro, la Serbie et l'Islande.

### 3.2.1. Une approche postmoderne

L'anthropologie moderne puis postmoderne a amené progressivement à une remise en cause de la conception solide, nationale et relativement statique de la culture. Par conséquent, une approche « liquide » s'impose petit à petit dans le champ philosophique mais aussi anthropologique et sociologique. Elle s'est opposée à la culture chosifiée, nationalisée et jusqu'alors dominante dans la recherche. La didactique actuelle des langues-cultures s'inspire de ce courant de pensée. Dans cette première sous-partie, nous allons donc revenir sur cette philosophie postmoderne.

Contrairement aux idées reçues, le terme « postmodernisme » (comme celui de « modernisme ») ne serait pas d'origine anglo-saxonne mais hispano-américaine. Anderson (2010 : 9) explique en effet que, dans les années 1930, une génération avant l'apparition du terme en Angleterre ou aux Etats-Unis, Federico de Onís fut le premier à l'employer « pour décrire un reflux conservateur au sein même du modernisme » (*ibid.*). Le terme est progressivement entré dans le vocabulaire critique de l'art, de la philosophie et des sciences, en réaction au modernisme. Lipovetsky estime que le postmodernisme<sup>54</sup> s'inscrit dans le prolongement de la conception moderne du monde. Il le définit (1983 : 163) comme étant :

L'hypothèse globale nommant le passage lent et complexe à un nouveau type de société, de culture et d'individu naissant au sein même et dans le prolongement de l'ère moderne.

L'ère postmoderne se distingue pourtant assez nettement de l'ère moderne. La modernité semblait être caractérisée par une obsession universalisante :

La modernité est [...] marquée par des régimes de type « démocratie autoritaire » qui cherchent à imposer aux individus des règles uniformes, des lois homogènes et universelles, de ce fait, tout est mis en place pour faire disparaître les particularismes, la singularité et les critères de préférence. (Boisvert, 1996 : 80).

Boisvert (1996 : 47) précise que le projet moderne se donnait pour objectif de réaliser l'universalité des communautés humaines : « l'universalité serait le résultat d'une émancipation progressive de l'humanité entière ». La postmodernité s'inscrit dans la continuité temporelle de la modernité mais établit une rupture avec celle-ci en rejetant toute les vérités absolues et lois universelles. Pour Lyotard (1979 : 7), le mot « postmoderne » désigne l'état de la culture « après les transformations qui ont affecté les règles des jeux de la science, de la littérature et des arts à partir de la fin du XIXe ». La philosophie postmoderne s'intéresse donc à l'impact que peuvent

---

<sup>54</sup> Nous utilisons le terme « postmodernisme » quand il est question de l'idéologie et le terme de « postmodernité » quand il s'agit de la période.

avoir les bouleversements sociaux des dernières décennies sur la connaissance et sur l'interprétation du monde (Boisvert, 1996 : 45).

La « crise des normativités » engendrée par les « changements technoscientifiques » serait l'une des caractéristiques fondamentales de la postmodernité, notamment en raison de l'expansion vertigineuse de l'informatique (id. : 53). Les innovations technologiques, la création de médias de masse, en particulier la télévision et l'Internet, contribuent à la valorisation du disparate, de l'éclectique, de l'hétéroclite, en diffusant « des images hétérogènes, polymorphes, démultipliées » (Lipovetsky, 1987 : 206). Ces médias invalident « l'esprit des grands systèmes » et « propagent une allergie de masse aux visions totalisantes du monde, aux prétentions exorbitantes des raisonnements dialectiques hyperlogiques » (id. : 269). Le monde se globalise et les frontières deviennent poreuses comme le souligne l'anthropologue Augé (2010 : 9) :

Ces images quotidiennes sont celles d'un monde « global » qui se présente comme « sans frontières », d'un monde global où les espaces de la communication, de la circulation et de la consommation, les « non-lieux » ne cessent de s'étendre et dans lequel s'abolissent certaines des anciennes frontières, externes et internes, des lieux traditionnels.

Dès lors, l'ambition de définir des aires culturelles perd tout son sens. Seguin (2012a : 123) explique que le monde ne peut désormais plus être appréhendé par des représentations modernes « qui dépeignaient un monde stable dont la constitution, ou la construction, était linéaire et progressive ». Puisque le pluralisme et l'éclectisme caractérisent la condition postmoderne, la réalité des sociétés se présente par conséquent « sous des dehors plus mous et plus fluides » (Vattimo, 1990 : 82). De cette fluidité est né ce concept de liquidité des cultures. Dans cette philosophie, toute normativité est naturellement rejetée :

Il ne peut plus y avoir de normativité au sens strict, puisque l'on se retrouve aujourd'hui avec une multitude de normes : les normes sont dorénavant d'ordre individuel, tout va vers « *l'expressivité individuelle dérégulée* ». (Boisvert, 1996 : 64).

Le postmodernisme considère les différences mais ne les oppose pas, ne les envisage pas au regard d'une norme établie. D'après Boisvert (id. : 71), un différentialisme exclusiviste (qui existe par la négation de l'Autre) s'oppose à un différentialisme inclusiviste (qui cherche à établir une complémentarité des différences). Le postmodernisme rejeterait le premier et prônerait le second :

[la postmodernité] ne vise pas une éventuelle symbiose des différences en une nouvelle uniformité : elle opte plutôt pour une « coexistence pacifique des différences ». (*ibid.*).

Seguin (2012a : 105) affirme que la philosophie de la différence a pour but de faire sortir l'individu de ses schèmes de pensée et de comportement : « en souhaitant altérer le même, elle nous propose de nous instituer comme mouvement, comme critique de l'identique et de

l'habitude ». En ce sens, il s'agit d'une philosophie universaliste, dès lors que l'on considère qu'il existe deux formes d'universalisme :

La différence est une universalité qui n'est pas négociable : le droit universel à la différence représente le point de départ de l'universalité. [...] L'*universalisme fermé* désigne la dissimulation des apories et des controverses de l'expérience démocratique. Une conception fixiste de la démocratie repose sur des mécanismes de clôture de l'imaginaire politique occidental. A l'inverse, l'*universalisme ouvert* définit l'abandon de l'idée de modèle au profit de celui d'expérience. (Seguin, 2012b : 150-151).

La pensée postmoderne relèverait donc de l'universalisme ouvert, en privilégiant l'expérience individuelle sans a priori classificatoire. La logique de consommation des sociétés postmodernes a également contribué au règne de l'éphémère :

Le fétichisme du choix personnel engendre, dans les sociétés postmodernes, un **important mouvement d'intolérance à l'égard de l'unicité, de la rigidité et de toute forme d'autorité** qui persiste dans sa volonté d'imposer à tout prix ses grandes valeurs. (Boisvert, 1996 : 85-86, nous soulignons).

Dès lors, nous comprenons mieux le rejet des chercheurs postmodernes à l'égard de toute classification ou description des ensembles culturels. De leur point de vue, des valeurs définies ne peuvent régir des comportements. Les comportements, attitudes et modes de pensée seraient nécessairement individuels, en aucun cas collectifs. Toute tentative de « normativisation » serait vouée à l'échec. Pour les pourfendeurs d'une approche réifiante de la culture, comme Abdallah-Pretceille (2005 : 9), des traits spécifiques ne peuvent en aucun cas définir une culture dans la mesure où les représentations de l'Autre s'actualisent en permanence : « [les] conditions de production et d'émergence [de la culture] » la définiraient davantage. Elle pense que loin d'être le produit de sa culture, l'individu en est l'acteur (id. : 54). La focalisation de la pensée postmoderne sur l'intersubjectivité des échanges et sur l'individu signe un retour à l'individualisme dans une acception positive du terme :

Cet individualisme n'est donc ni schizophrénique (puisqu'il oblige l'individu à se concevoir comme une simple particule parmi d'autres qui participent à l'existence d'un tout, plutôt que comme un être isolé) ni exclusiviste, car l'individu doit reconnaître que la particularité de l'autre est aussi valable que la sienne et que c'est peut-être parce qu'ils sont différents que leur complémentarité les rendra plus performants. (Boisvert, 1996 : 73).

L'individu postmoderne ne s'identifie plus à un groupe en particulier. Ses appartenances se multiplient et changent rapidement :

Le principe d'adhésion fluide est à la base même de la postmodernité [...]. Face à la multiplicité des influences, chaque personne forme sa propre individualité, à partir d'une démarche sélective qui lui permet d'être unique. Le postmodernisme pourrait donc être une pensée poststructuraliste où cohabitent le holisme et l'individualisme. (id. : 99).

Cette hétérogénéité constitutive des sociétés postmodernes induit la nécessité de la coexistence pacifique que nous avons évoquée plus haut : « les postmodernistes affirment que les différentes valeurs, idéologies et vérités qui s'offrent aux individus sont dorénavant condamnées à cohabiter pacifiquement » (id. : 103). Dans cette perspective, il serait plus juste selon nous de parler en didactique d'*intersubjectivité* et non d'*interculturalité*. Byram (2009 : 5) appelle cette nouvelle conception du terme interculturel le « discours démotique », qui repose sur une idée de la culture comme un processus dynamique résultant de choix individuels.

Enfin, le postmodernisme est aussi caractérisé par le rejet de la « grande culture », la culture cultivée, élitiste, censée porter des valeurs universelles. C'est ce que Lyotard (1979 : 7) appelle la fin du règne des « grands récits ». Boisvert (1996 : 92-93) explique que cette haute culture a été désacralisée et rejetée dans les sociétés postmodernes :

Ce sont tous ces symboles de la culture aristocratique européenne qui perdent leur sens. Les masses se sentent désormais assez sûres d'elles pour dire : tant mieux si les experts préfèrent Voltaire, nous, le peuple, nous préférons la collection Harlequin.

Dans cette recherche, nous verrons si l'essor de la culture populaire et la primauté du quotidien sont visibles dans le matériel pédagogique utilisé et, si c'est le cas, depuis quand. Les manuels de langue rationalisent la culture cible par nécessité. D'une part, soit ils présentent les « grands classiques », soit ils attirent les apprenants par la culture populaire, vite désuète comme tout objet postmoderne. D'autre part, ils donnent à voir la culture dominante et excluent souvent les cultures minoritaires. Or, comme le précise Byram (2009 : 5), les frontières entre les groupes sont imprécises et les cultures minoritaires sont elles-mêmes plurielles. La culture n'est pas un objet figé et immuable dans les sociétés multiculturelles postmodernes :

Une société multiculturelle, par conséquent, n'est pas un patchwork où se juxtaposeraient des identités culturelles fixes mais un entrecroisement de réseaux et d'identifications, à la fois situés, contestés, dynamiques et fluides, et qui sont étroitement liés à un contexte spécifique. (*ibid.*).

Il faudrait par conséquent réexaminer la conception de la culture cible dans l'enseignement à l'aune de la pensée postmoderne. Comment cette nouvelle approche a-t-elle été théorisée en sociodidactique ? Quels sont les principes théoriques de cette nouvelle philosophie appliquée à l'enseignement-apprentissage ?

### 3.2.2. Liquidité, pluriculturalité, individualité, intersubjectivité

La logique réifiante, généralisante et surtout normative de la solidité des cultures se heurte à plusieurs écueils présentés par Abdallah-Pretceille. Premièrement, on ne saurait cerner

objectivement une réalité culturelle à partir de traits culturels isolés dans la mesure où « les cultures sont véhiculées par des individus et ne peuvent s'exprimer que par leur intermédiaire » (Abdallah-Pretceille, 2005 : 8). Ces généralisations réductrices ne prennent pas suffisamment en considération la diversité des comportements individuels. Deuxièmement, si des moyennes ont pu être établies, la notion de « représentant typique » pose problème car elle ne correspond à aucune réalité. Abdallah-Pretceille (*ibid.*) souligne qu'« aucun individu n'est familier avec le tout de la culture à laquelle il appartient ». En somme, cette réification s'avère être une illusion scientifique, une gageure. Troisièmement, les individus, groupes, et par conséquent cultures, constituent des dynamiques sujettes à des adaptations et évolutions (*ibid.*). Il serait donc vain de chercher à les décrire comme une réalité statique voire fossilisée. Byram (2009 : 5) affirme lui aussi que la culture se conçoit comme « quelque chose qui se fait » et explique que le discours didactique actuel tend à montrer la culture comme :

une réalité à facettes multiples englobant une gamme diverse de valeurs, de croyances, de pratiques et de traditions – dont certaines peuvent d'ailleurs être d'invention récente – et, par conséquent, comme quelque chose de négociable et qui donne lieu à des choix personnels, comme **un processus dynamique** dans le cadre duquel **aussi bien les significations que les frontières entre groupes et communautés sont renégociées et redéfinies** en fonction de besoins actuels. (*ibid.*, nous soulignons.).

Son discours se base sur le postulat que chaque individu est une synthèse de pratiques culturelles diverses, changeantes et adaptées au contexte. Cette synthèse conceptuelle est qualifiée justement par Byram (2009 : 6) de « pluralité postmoderne ». Cette forme de pluralité s'ajoute à la « pluralité traditionnelle », qui met l'accent sur les différents groupes présents au sein d'une même société (*id.*: 5). La pluralité culturelle peut selon lui s'exprimer de trois façons. Premièrement, les individus peuvent afficher simultanément leurs différentes appartenances culturelles en fonction du contexte dans lequel ils se trouvent (p.ex. les enfants de couples mixtes). Deuxièmement, les individus pluriculturels peuvent pratiquer une forme d'alternance entre leurs différentes appartenances (p.ex. les enfants d'immigrés qui jonglent entre une culture minoritaire familiale et la culture majoritaire dans laquelle ils vivent au quotidien). Troisièmement, la pluriculturalité pourrait s'exprimer par hybridation, c'est-à-dire « par la fusion de ressources et d'éléments éclectiques provenant de cultures diverses en vue d'une nouvelle synthèse culturelle » (Byram, 2009 : 6). Les anthropologues postmodernes vont également dans le sens de cette dernière forme d'expression de la pluriculturalité :

C'est dans chaque individu que la notion de diversité culturelle prend un sens : l'idéal de la révolution éducative mondiale ne sera perceptible à l'horizon de l'histoire humaine qu'à partir du jour où il sera concevable de pouvoir définir chaque individu comme une synthèse originale et unique des cultures du monde. (Augé, 2010 : 50-51).

L'expression de la pluriculturalité concerne en premier lieu les individus « baignés » dans (au moins) deux cultures « malgré eux ». Les enfants de couples mixtes ou les immigrés de deuxième génération et plus n'ont pas choisi cette pluriculturalité. Ils l'incarnent et l'acquièrent naturellement. Comme nous l'avons vu plus haut, l'interculturel concernait à l'origine les enfants des migrants. Cette notion a rapidement été reprise en didactique, a été théorisée puis l'acquisition d'une compétence interculturelle est devenue l'un des objectifs principaux des programmes d'enseignement de langues (en tout cas, en Finlande). De la même façon, nous pouvons dire qu'une éducation à la « pluriculturalité » s'instille progressivement dans les discours éducatifs officiels (cf. Conseil de l'Europe) et concerne désormais l'ensemble des apprenants, quelle que soit leur situation sociale ou familiale. Tout individu peut-il devenir un être *pluriculturel* par l'éducation ? Pour l'instant, le projet du Conseil de l'Europe reste celui d'une éducation *interculturelle* : il repose sur le développement progressif d'une compréhension mutuelle et sur le principe d'une attitude positive face à la diversité et donc l'altérité.

Dervin (2011 : 107) explique que la liquidité des cultures nécessiterait une approche non plus différentialiste mais davantage intersubjective. Il note que le préfixe « inter » d'interculturel induit bien l'idée « d'interaction, de négociation, donc de mélange et d'instabilité » alors que le « culturel » ramène inlassablement les chercheurs à une approche solide et culturaliste. Selon nous, il ne faut pas y voir là un paradoxe ni un cadre théorique bancal. Comme nous l'avons vu, la liquidité engendre un rejet des normes et des classifications. Pourtant, l'individu catégorise en permanence ce qui l'entoure. Il a besoin de repères pour se situer et situer l'Autre. Il se met en scène dans l'interaction en fonction de ces points de repère et adapte son discours grâce à eux. Si mon identité culturelle individuelle s'adapte à l'Autre et au contexte, cela signifie que j'ai bien une identité plutôt stable au départ, que je l' « ajuste », que j'en joue selon les situations :

Once the concerted and resourceful efforts of the consumer market have enabled culture to be subjugated to the logic of fashion, it becomes necessary – in order to be oneself and be seen as such – to prove one's ability to be someone else. The personal model in one's search for identity becomes that of the chameleon. (Bauman, 2011b : 24).

Ce socle identitaire est en partie le résultat d'inculcations antérieures et de l'appartenance de l'individu à une culture dominante descriptible. Si cette liquidité se constate au quotidien, elle n'est pas une fin en soi.



Bauman, sociologue auquel le terme est emprunté<sup>55</sup>, dénonce en réalité cette liquidité. Dans toute son œuvre<sup>56</sup>, l'auteur fustige en effet la marchandisation à outrance des biens et des personnes, la société de consommation, les attitudes consuméristes, le culte de l'éphémère, l'effondrement des valeurs, l'obsolescence des objets, la déliquescence de l'expérience postmoderne. Nous comprenons par conséquent ses ouvrages comme une critique de la fluidité postmoderne. Nous y voyons un plaidoyer contre cette « uniformisation universaliste » qui fragilise l'individu et le liquéfie dans une masse d'objets d'exploitation. Nous sommes du même avis que le sociologue et cette partie vise à mettre en lumière ce point de vue critique. L'auteur nous semble faire une description réaliste des sociétés contemporaines. Il ne prône pas selon nous cette liquidité (y compris des cultures) : il la constate. Par conséquent, il ne nous paraît pas illogique ni contradictoire de chercher une voie intermédiaire entre l'essentialisation de la culture et une absence totale de contours de celle-ci. C'est ce que nous proposons d'expliquer dans la dernière sous-partie de ce chapitre.

### 3.2.3. Critique d'une conception liquide des cultures

Ou bien on durcit la notion de frontière, on en fait une barrière infranchissable ; ou bien, à l'inverse, on la dilue, on l'efface, on la dénie. (Augé, 2010 : 18-19).

Cette citation nous semble bien résumer cette tension permanente entre les deux conceptions extrêmes que nous avons présentées. Il y aurait selon nous un « juste milieu », une conception intermédiaire qui tiendrait compte d'orientations culturelles générales - modes de vie, fonctionnement de la société, ensemble des systèmes dans lesquels l'individu a évolué (éducatif, politique, juridique, etc) - tout en laissant à l'individu son identité singulière et sa liberté de se distancier du cadre dominant. L'organisation sociale, politique, familiale n'est pas la même d'une communauté nationale à l'autre : c'est en cela que l'on peut parler de *cultures* et de contacts entre celles-ci. Il faut toutefois garder à l'esprit que les disparités internes dans une communauté nationale sont multiples : c'est pour cette raison qu'il s'avère impossible de délimiter un système de valeurs s'appliquant à l'ensemble d'une communauté nationale constituée d'individus ayant chacun leur identité propre. Nous pouvons seulement déceler des « tendances » communes à de nombreux individus appartenant à la même aire et les généraliser comme l'ont fait les chercheurs en management interculturel. Ces aires culturelles coïncident parfois avec des communautés langagières.

---

<sup>55</sup> Par Dervin puis nous-même.

<sup>56</sup> Voir en particulier *Liquid Times* (2007a), *Culture in a Liquid Modern World* (2011b) et certains ouvrages traduits : *La vie en miettes. Expérience postmoderne et moralité* (2003), *Le présent liquide. Peurs sociales et obsession sécuritaire* (2007b), *S'acheter une vie* (2008), *Le coût humain de la mondialisation* (2011a).

Une culture commune peut être nationale mais aussi générationnelle, sexuelle, professionnelle, régionale, religieuse, etc ; en somme, il s'agit de « cultures mineures » (Porcher, 1995 : 55-57). La culture en soi est difficile à définir parce que chaque individu est en réalité une synthèse de ces cultures mineures. Si l'on postule que l'homme appartient à différentes cultures à la fois, quel découpage en cultures mineures faudrait-il opérer ? En définitive, comme l'affirme Ortigues (1993 : 10), ce découpage varie selon les questions que le chercheur se pose. Aucune réponse ne saurait satisfaire la communauté scientifique. Nous pensons que, dans le cadre de l'enseignement du FLE, il est possible de présenter la culture française et plusieurs cultures francophones, certes de façon souvent trop généralisante car les enseignants et concepteurs de matériel effectuent des choix subjectifs. La totalité des expériences individuelle n'est bien sûr pas « didactisable ». La tâche de l'enseignant consistera donc à relativiser les contenus de façon à les rendre moins généralisants et stéréotypants pour l'apprenant. L'exposé d'un socle de traits communs peut donc constituer une base de travail et être complété par d'autres approches (p.ex. récits d'expériences personnelles).

La présentation des théories et des études motivées par une recherche des dimensions culturelles dans différentes disciplines ne saurait bien sûr s'avérer exhaustive. Nous avons procédé à une sélection de courants théoriques, auteurs, paradigmes de référence qui nous sont apparus pertinents pour donner à voir la polysémie et la transdisciplinarité du concept central de notre étude. Nous sommes tout à fait consciente que d'autres disciplines et auteurs se sont emparés de cette question et auraient tout aussi bien pu être exploités. Nous avons décidé de circonscrire notre étude à la mise en lumière des paradigmes opposés jouxtant la DLC : le paradigme de l'universalisme ouvert (liquide) et le paradigme relativiste/essentialiste (solide). Ainsi, nous espérons avoir clarifié le concept de culture tout en exposant sa complexité dans le domaine scientifique. Attendu que les acceptions du terme de culture sont multiples, les pourfendeurs de la solidité des cultures et les pourfendeurs de la liquidité des cultures ne parlent-ils pas en réalité de deux choses complètement différentes que seule la terminologie réunit ? Dans une perspective réifiante, la culture est comprise au sens d'ensemble patrimonial commun à des individus issus d'une même communauté nationale. Le problème réside dans le fait qu'il existe une tendance à recourir à cette catégorisation nationale même pour des éléments culturels non patrimoniaux. Par exemple, certaines habitudes, coutumes, croyances ou pratiques relèvent de l'individuel. Du fait qu'un ensemble d'individus recourent à cette habitude sur le même territoire géographique, ces habitudes sont vues comme patrimoniales et entrent dans une catégorisation solide des cultures. Il serait donc plus judicieux de parler de « tendances culturelles » et non de traits / caractéristiques ou tout autre concept définitoire et essentialiste quand il en est question.

Dans le chapitre 2, nous avons présenté la version extrême de la solidité culturelle en ethnologie. La caractérologie ethnique est risquée et dangereuse dans la mesure où toute catégorisation entraîne de possibles dérives idéologiques d'Etats instituant des rapports d'inégalité entre les peuples qui les composent. L'approche réifiante du concept de culture, fortement contestée, a conduit progressivement les chercheurs vers l'approche postmoderne que nous venons d'expliquer. Cependant, les deux paradigmes ne sont pas aussi clairs qu'il n'y paraît car à l'intérieur de chaque approche, plusieurs tendances s'affrontent. Nous avons choisi de présenter celles qui nous semblaient représentatives de la solidité et de la liquidité des cultures afin de rendre cette dichotomisation la plus intelligible possible. En ce qui concerne l'ethnologie européenne, les recherches ont montré, comme le souligne Cuisenier (1990 : 55), que l'appartenance ethnique « naturelle » engendrée par la naissance cède place à l'appartenance civique définie par la « patrie d'accueil », dès l'époque de l'urbanisation de la *Romania*. La citoyenneté s'est ainsi substituée à l'ethnicité. Néanmoins, le caractère national, territorial et ethnique de la culture demeure puisque le peuple composé de ses citoyens est étudié comme une communauté descriptible et cohérente dans un fonctionnement généralisable. C'est pour cette raison que le management interculturel peut établir des aires culturelles et en détailler les habitudes communicatives et entrepreneuriales. Même si les cultures sont diverses, multiples et par conséquent, pour certains chercheurs, insaisissables, il est néanmoins possible de considérer la culture comme un héritage partagé par une collectivité. D'après Porcher (1997 : 15), il ne faudrait nullement négliger les héritages historiques collectifs, ce patrimoine transmis de manière énigmatique, qui permet aux individus de transmettre à leur tour une vision du monde, un découpage particulier de celui-ci sans en avoir conscience :

Les représentations lignagères [...] sont les représentations matricielles, celles au cœur desquelles se noue la singularité de l'indigénat (condition de l'altérité). (Porcher, 1997 : 15).

Il ne nous semble pas possible de nier un certain conditionnement culturel de l'individu. Outre les héritages historiques, Porcher (id. : 15-19) insiste sur la prise en compte des héritages différentiels (composés des héritages de capitaux et des héritages d'habitus), qu'il définit comme la manifestation de l'identité propre d'individus « appartenant à une même lignée historique mais ne se ressemblant pas ». S'il les nomme « différentiels », c'est justement parce que les divers héritages de capitaux et d'habitus concourent à la constitution d'une identité individuelle propre. L'individu est avant tout un être social, qui se définit par rapport à ceux qui l'entourent tout en héritant de « capitaux ». Porcher distingue trois héritages de capitaux : les capitaux sociaux, les capitaux culturels et les habitus. Les capitaux sociaux, quoiqu'invisibles sont néanmoins constitutifs de l'identité sociale attribuée, qui n'a rien à voir avec l'identité sociale vécue. Ils sont composés des relations avec autrui, des façons de se comporter et de faire, de l'âge, du sexe, etc (Porcher, id. : 16-

17). Les capitaux culturels diffèrent selon les appartenances et la complexité à les décrire réside dans le fait que plusieurs formes existent. Par exemple, Porcher (id. : 18) souligne que l'écart entre le « capital culturel personnel » et le « capital culturel scolairement légitime » est souvent source d'inégalité. Reste la notion d'habitus, définie par Porcher (*ibid.*) comme un « principe inconscient par lequel s'opèrent [nos] choix culturels, [et qui] définit [notre] identité même ». Il s'agit pour lui du socle sur lequel se construisent les représentations. Cette notion antique d'habitus avait été employée et explicitée auparavant en sociologie par Bourdieu (1972 : 282, nous soulignons), qui y voyait :

le produit du travail d'**inculcation** et d'**appropriation** nécessaire pour que ces produits de l'histoire collective que sont les structures objectives [...] parviennent à se reproduire, sous la forme de **dispositions durables** dans tous les organismes (que l'on peut, si l'on veut, appeler individus) **durablement soumis aux mêmes conditionnements**, donc placés dans les mêmes conditions matérielles d'existence.

Ce terme a été repris en didactique et défini comme suit :

**la grammaire générative de nos comportements**, c'est-à-dire l'ensemble des dispositions et des principes qui gouvernent et déterminent nos goûts et nos préférences. [...] Ils constituent **le filtre à travers lequel les apprenants traduisent** pour eux-mêmes **ce qu'ils entendent ou lisent**. (Cuq (dir.), 2003 : 121, nous soulignons).

Ainsi, les capitaux hérités sont en grande partie inculqués, ce qui explique leur perpétuation dans une société donnée. Ne pas en tenir compte reviendrait à nier ce qui compose pour partie une culture. Ces inculcations sont pour Porcher (1997 : 16) « des processus par lesquels on incorpore sans le savoir des systèmes de classement inaperçus et qui organiseront les racines de nos visions du monde ». L'individu dans sa socialisation ne peut donc pas y échapper. Or, c'est bien ce système de classement qui pose un problème aux didacticiens qui privilégient désormais l'individualité à la notion de culture au sens collectif. De plus, le rôle de l'école peut être en partie d'amener les apprenants à relativiser leurs points de vue mais aussi paradoxalement de « relayer l'inculcation familiale, la renforcer ou la compléter » (id. : 19).

Néanmoins, selon Abdallah-Pretceille (2005 : 51), toute différenciation ou catégorisation conduit inexorablement à une hiérarchisation, si on ne tient pas davantage compte de l'individu plutôt que du groupe : « le passage déguisé d'un déterminisme biologique à un déterminisme culturel débouche sur une forme de 'racialisation de la culture' ». Toute taxinomie est-elle rendue de ce fait périlleuse ou même taboue? En raison d'enjeux politiques, idéologiques et de dérives racistes possibles d'une taxinomie des caractères ou types nationaux, la notion même de culture est-elle devenue scientifiquement intangible ? La « multisémie » du concept de culture en sciences humaines le rend indéfinissable car immédiatement controversé.

A travers cet état de l'art non exhaustif de la dichotomie solide/liquide engendrée par le concept scientifique de *culture*, nous avons souhaité voir si l'opposition paradigmatique du concept se retrouvait sous une autre terminologie dans plusieurs disciplines des sciences humaines. Cette opposition théorique sur un même concept est par conséquent universelle, récurrente, polémique et encore d'actualité. Elle a en outre un fondement historique qui, une fois exposé, permet d'après nous de mieux comprendre les implications et évolutions didactiques du concept de langue-culture à travers les méthodologies et pratiques dominantes selon les époques. Nous synthétisons les recherches théoriques sur lesquelles nous avons travaillé et en proposons les implications didactiques dans le tableau suivant :

<b>Disciplines</b> <b>Paradigmes et caractéristiques</b>	<b>Linguistique</b>	<b>Anthropologie Ethnologie</b>	<b>Management interculturel</b>	<b>Didactique</b>
<i>Tendances et valeurs universelles</i> <i>Unicité du genre humain</i>	Universalisme	Evolutionnisme Vision téléologique	Universalisme des pratiques managériales	Liquidité des cultures Intersubjectivité Crise postmoderne des normativités
<i>Relativisme</i> <i>Différentialisme</i> <i>Catégorisation</i> <i>Etudes de cas</i>	Relativisme   Déterminisme   Racisme linguistique	Culturalisme Psychologie des peuples Caractérologie ethnique	Taxinomie des orientations, dimensions et aires culturelles Etude des particularismes	Solidité des cultures Essentialisation et stéréotypisation
<i>Accent mis sur les processus interprétatifs</i>	Ethnographie de la communication	Anthropologie symbolique	Approche interprétative	<b>Paradigme de l'Education Plurilingue et Interculturelle</b>

Tableau 5 : Traitement transdisciplinaire du concept de culture en sciences humaines

Nous soulignons dans ce tableau le paradigme didactique que nous avons retenu et que nous traiterons dans le chapitre 5. Notre positionnement intermédiaire nous conduit en effet à écarter des théories qui nous paraissent extrêmes et non transposables dans l'enseignement. D'un côté, présenter la culture en classe de FLE comme uniforme et nationale nous paraît trop simpliste pour rendre compte de la réalité d'une société multiculturelle. Par ailleurs, la langue française n'est pas seulement le bien d'un Etat-nation, elle est aussi utilisée dans diverses sociétés francophones qui ne partagent pas nécessairement « la culture nationale » française, en admettant que celle-ci soit descriptible. D'un autre côté, rejeter la possibilité d'une quelconque classification ne nous semble pas opératoire en classe de langues. L'apprenant de langue souhaite découvrir le fonctionnement de la société cible, ses héritages, habitudes et modes de vie : il serait absurde selon nous de nier l'existence de différences entre des ensembles culturels. Cependant, il ne faudrait pas que

l'enseignant s'arrête à la présentation réifiante d'une société homogène ; il convient de compléter cet exposé par la présentation de subcultures et d'insister sur les pratiques singulières des individus. Selon Seguin (2012b : 151), les postmodernes sont convaincus qu'il faut se diriger vers une théorie des multiplicités « qui sache saisir l'infinitésimal, l'intensité et les variations du corps social ». Or, dans le cadre scolaire, il n'est pas possible d'aller à ce point dans le détail. Les enseignants généralisent, synthétisent des particularismes plus par nécessité que par envie. La modification de la forme des échanges, grâce aux nouvelles technologies, permet de mieux saisir la complexité du monde. L'enseignant peut s'en servir mais ne doit pas pour autant rejeter toute idée de stabilité culturelle. La culture existe bel et bien sur deux plans : un plan patrimonial plutôt stable et un plan individuel fait d'identifications diverses et fluides. Nous affirmons comme Chevrier (2010 : 27) que :

Tandis que les cultures matérielles et les pratiques sociales changent, les systèmes de sens qui les sous-tendent apparaissent relativement stables. [...] Cela ne signifie pas qu'un univers de sens soit immuable, mais qu'il présente une plus grande stabilité que les manifestations visibles plus volatiles de la culture.

## **Chapitre 4 : Les représentations de l'identité et de l'altérité**

Dans ce chapitre, nous allons tout d'abord expliquer les autres notions essentielles pour la compréhension de notre travail, à savoir celles d'*identité* et d'*altérité*. Le traitement de ces notions nous amènera dans un deuxième point à présenter les différents stades de l'ethnocentrisme et de l'ethnorelativisme. Pour finir, nous reviendrons sur la notion de *représentations* et verrons comment ces dernières se constituent.

### **4.1. Les notions d'identité et d'altérité**

L'autre est à la fois ma condition et ma définition. (Porcher, 1997 : 22).

Nous avons choisi de traiter les notions d'identité et d'altérité ensemble car l'une ne peut se départir de l'autre. Dans une perspective anthropologique, Augé (2010 : 15-16) affirme que : « Nous avons besoin d'autres qui « résistent », d'autres vraiment « autres », pour construire et développer notre identité ; nous avons besoin d'identifier les frontières de l'autre pour identifier les nôtres ». De la même façon, en didactique des langues, ces deux notions vont nécessairement de

pair et l'étude des représentations donne à voir l'idée que X<sup>57</sup> se fait d'autrui, tout en reflétant la représentation qu'il a de lui-même et la façon dont il se met en scène dans son discours.

Le psychologue Erikson a mis en circulation et popularisé le terme d'« identité » dans les sciences humaines. Ses premiers travaux remontent aux années 1930, suite à sa découverte de l'école « culture et personnalité » (Kardiner, Mead...). Dans les années 1950, en sociologie et en psychologie sociale, la théorie des rôles et la théorie du groupe de référence ont contribué à la diffusion de la notion d'identité, en insistant notamment sur le phénomène d'identification de l'individu à différents groupes (ethniques, religieux, politiques) (Halpern, 2004 : 14). Dans les années 1960, aux Etats-Unis, le terme s'est diffusé d'autant plus vite en sociologie que de multiples revendications identitaires l'ont définitivement installé dans le champ politique. L'identité est alors devenue un objet de recherches universitaires qui portent encore aujourd'hui principalement sur les identités minoritaires : *Black Studies*, *Women's Studies*, *Gay's Studies*, *Chicano Studies*, etc (id. : 15). L'affirmation de l'individu dans la pensée moderne puis postmoderne a elle aussi contribué à la popularité du terme. Cependant, le sens du concept ne semble pas encore fixé en sciences humaines (Mucchielli, 2011 [1986] : 4). L'identité est définie par Groux et Porcher (2003 : 129) comme « l'unité de l'individu ou un ensemble de traits permanents qu'il conserverait tout au long de sa vie ». Les auteurs ajoutent qu'il y a rarement concordance entre l'identité présentée par le sujet et celle attribuée par l'entourage. Ainsi, l'Autre se représente notre identité selon les critères qu'il utilise pour nous catégoriser. Parler de « traits permanents » est toutefois réducteur. L'identité est en perpétuelle transformation et constitue un système complexe de significations comme le souligne Mucchielli (2011 [1986] : 10) :

L'identité est un ensemble de significations (variables selon les acteurs d'une situation) apposées par des acteurs sur une réalité physique et subjective, plus ou moins floue, de leurs mondes vécus, ensemble construit par un autre acteur. C'est donc un sens perçu donné par chaque acteur au sujet de lui-même ou d'autres acteurs.

Cette définition fait suite aux recherches sur l'identité en psychologie sociale. A la fin du XIXe, James (1892) a été le premier à définir le Soi et la dualité de la représentation de Soi. Deschamps et Moliner (2011 : 12) ont schématisé la théorie du Soi de James :

---

<sup>57</sup> X signifie ici tout énonciateur ayant un discours sur l'altérité : l'enseignant, l'apprenant, l'auteur du manuel, etc.

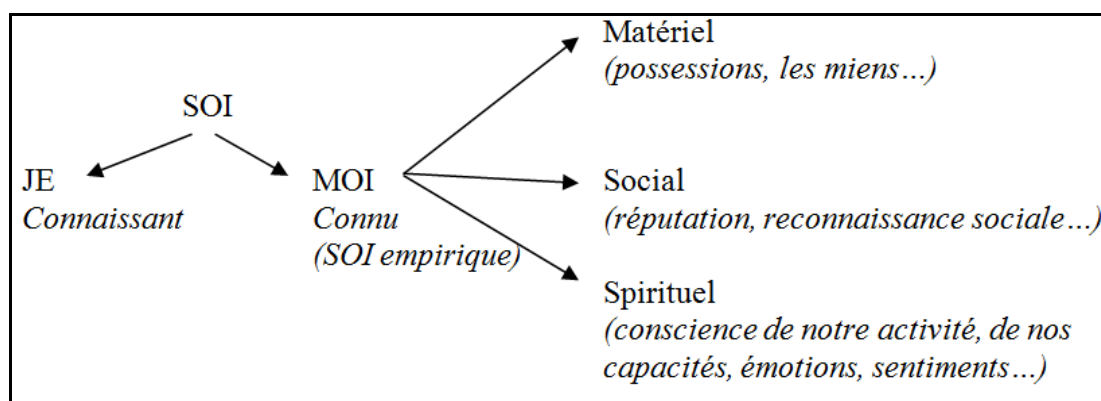


Figure 3 : La définition du SOI selon William James

Le Soi serait donc constitué d'un « Je connaissant ». Il s'agit de la partie du Soi qui « perçoit, a des sensations, mobilise des souvenirs, élabore des projets » (Deschamps et Moliner, 2008 : 12). La deuxième partie du Soi est appelée « Soi empirique ». Elle se divise en trois : le « Moi matériel » (le corps, les proches, les possessions), le « Moi social » qui renvoie à la reconnaissance sociale et la réputation et le « Moi spirituel », lieu des émotions, désirs, sentiments, volonté. (*ibid.*). Les « Soi » sociaux sont multiples : « l'individu a autant de Soi sociaux différents qu'il y a de groupes distincts de personnes dont l'opinion lui importe » (James, 1892 : 179). L'identité individuelle provient donc de la combinaison entre une composante personnelle (le Je) et une composante sociologique (le Moi), fondée sur les représentations d'Autrui sur ce Je. L'identité est à la fois ce que l'individu projette de lui-même et sa perception par l'Autre. Ainsi, l'identité s'actualise constamment dans l'interaction. En cela, l'individu a bien une identité « liquide » puisqu'il la construit sur des expériences singulières. Il peut mettre son identité en adéquation avec ce que l'altérité attend de lui. Goffman<sup>58</sup> a bien montré dans ses travaux que l'auto-présentation de soi était en quelque sorte une déformation de l'identité véritable. L'individu se comporte d'une certaine manière dans l'interaction, de façon à se sentir valorisé et à, par exemple, ne pas « perdre la face » :

La nécessité de protéger sa propre face et celle de son/ses partenaire/s est au cœur des rencontres inter-individuelles. Pour ce faire, il convient de se conformer à des règles de conduite appropriées **aux attentes sociales pressenties** par les interactants eu égard au cadre situationnel dans lequel s'actualise l'échange et **aux rôles que le statut des personnes en présence leur assigne**. (Caudel, 2008<sup>59</sup>, nous soulignons).

L'identité se compose donc du « soi » mais aussi de ces rôles endossés lors du contact avec l'altérité. Taboada-Leonetti (2002 [1990]) pense qu'au-delà de ces assignations identitaires, il existe de véritables stratégies qui permettent aux acteurs sociaux d'agir sur leur propre définition de soi :

<sup>58</sup> Cf. Goffman 1973a, 1973b, 1974.

<sup>59</sup> En ligne sur : <http://www.revue-signes.info/document.php?id=187>



Les stratégies identitaires, telles que nous les entendons, apparaissent comme le résultat de l'*élaboration individuelle et collective des acteurs* et expriment, dans leur mouvance, les ajustements opérés, au jour le jour, en fonction de la variation des *situations* et des *enjeux* qu'elles suscitent – c'est-à-dire des *finalités* exprimées par les acteurs – et des *ressources* de ceux-ci. (Taboada-Leonetti, 2002 [1990] : 49).

L'auteur précise (*ibid.*) que cette conception est la conséquence logique d'une définition non substantiviste de l'identité car l'identité résulte de l'interaction. De plus, l'identité est constituée d'un système complexe de rejet ou d'adhésion à des appartenances. Ces appartenances sociales sont multiples : la famille, un corps de métier, la religion, une ethnie, une région, etc. L'identité peut aussi être culturelle : « Les chercheurs en sciences humaines estiment que le processus d'identification culturelle permet à l'individu d'assurer le bon fonctionnement de son concept de soi par l'inscription dans un corps symbolique virtuellement éternel » (Ruano-Borbalan, 2004 : 7). La première distinction à établir est donc celle entre l'identité sociale et l'identité collective. Pour Mucchielli (2011 [1986] : 3), le paradigme de la complexité de l'identité<sup>60</sup> repose sur le postulat suivant :

Les fondements de l'identité d'un acteur pour d'autres acteurs (ou pour lui-même) se trouvent dans les identités de ces autres acteurs (ou du premier acteur lui-même).

Pour l'auteur, il est nécessaire de subjectiviser toute définition objective de l'identité car les différentes disciplines qui étudient l'identité ont établi une longue liste de « référents identitaires ». Il classe les référents selon les cinq types suivants :

- **les référents écologiques** : les caractéristiques du milieu (géologie, climat, structure de l'habitat...) ; la synthèse des influences de ce milieu de vie (frustrations, objectifs, rituels, relations de l'acteur à son cadre de vie...)
- **les référents matériels et physiques** : les possessions (nom, territoire, objets...) ; les potentialités (puissance économique, financière, physique...) ; l'organisation matérielle (agencement du territoire, des communications...) ; les apparences physiques (traits morphologiques, signes distinctifs...) ; les caractéristiques démographiques du groupe (natalité, catégories d'âge, de sexe...) ; les relations avec les autres acteurs (immigration, endogamie, exogamie...)
- **les référents historiques** : les origines (filiation, mythes, héros fondateurs...) ; les événements marquants (modèles du passé, influences...) ; les traces historiques (coutumes, croyances venant de l'acculturation ou de l'éducation) ; les lois et les normes trouvant leur source dans le passé

---

<sup>60</sup> Développé initialement par Edgar Morin.

- **les référents culturels** : le système culturel (religion, modèles et contre-modèles, activités festives...) ; la mentalité (mode de vie, vision du monde, normes, habitudes...) ; le système cognitif (attitudes, niveau d'éducation, système de valeurs...)
- **les référents psychosociaux** : références sociales (statut, profession...) ; les types d'activités et outils utilisés ; les attributs de valeur sociale (compétence, qualité, défaut...) ; les potentialités de devenir (motivation, adaptation...) ; le système de valeurs et de conduites spécifiques (traits spécifiques, intérêts...) ; les potentialités propres (projets, résultats...) ; les images identitaires venant des autres acteurs (stéréotypes, opinions extérieures...) ; les affiliations et appartenances connues (pairs, groupes) ; les symboles et signes extérieurs (place dans la hiérarchie sociale). (Mucchielli (2011[1986] : 12-13).

L'identité serait donc l'une de ces définitions potentielles d'un acteur social. Les représentations que nous traiterons dans cette recherche porteront sur l'identité culturelle présentée et perçue. Nous exposerons les référents culturels mis en avant pour circonscrire les identités collectives française, francophone et finlandaise. En effet, nous partons du postulat que l'énonciateur se repère en même temps qu'il repère l'Autre (Auger, 2011a : 314). Par conséquent, les représentations exogènes révèlent aussi des représentations endogènes sur la société qui les met en discours. Les représentations culturelles sont en réalité bien souvent des représentations nationales. Kaufmann (2004 : 22) fait remarquer qu'en France, comme dans beaucoup de sociétés occidentales d'ailleurs, la vision simplificatrice de l'identité se traduit par une identité réduite à une nationalité matérialisée sur papier (carte d'identité). Bien souvent, quand on découvre l'autre, on lui demande d'où il vient. Selon sa réponse, différentes représentations affluent à notre esprit. Il n'est donc pas illogique que l'identité de l'individu soit assimilée à sa nation en premier lieu.

Cependant, l'identité nationale représentée ne garantit nullement l'homogénéité identitaire au sein de la nation. Il faut donc apprendre à connaître l'altérité dans son individualité et ne pas la cantonner à son identité collective. Comme le souligne Porcher (1997 : 21-22), il n'existe pas de subjectivité sans intersubjectivité, pas de « je » sans « tu », pas d'ego sans alter ni d'alter sans ego et par conséquent pas d'identité sans altérité. Ce point de départ justifie selon lui l'argumentation en faveur de la nécessité et de l'inéluctabilité interculturelle, ce qui donnera naissance aux démarches interculturelles en DLE. La notion transversale d'identité détient un intérêt didactique à 3 niveaux : l'individu (définition psychologique), le groupe (définition sociologique), la société (définition ethnologique) (Cuq (dir.), 2003 : 123, *s.v.* identité). Ces trois niveaux se retrouvent également en socio-anthropologie dans la définition qu'Augé (2010 : 40) donne du sens social :

« Le sens social, c'est l'ensemble des relations par lesquelles se définit et à travers lesquelles se construit toute identité ». Le triadisme du concept d'identité éclaire sa complexité.

Par ailleurs, la phénoménologie vient également éclairer le diptyque identité/altérité et permettre au didacticien d'imaginer les modalités de didactisation des savoirs culturels et interculturels, non plus dans une démarche déductive (de la définition des savoirs à leur transmission) mais en permettant aux apprenants de dégager l'essence de l'expérience, de façon beaucoup plus pragmatique et véritablement interculturelle. Pour Porcher (1997 : 22), la phénoménologie établit que les apparences font partie de la réalité ; l'auteur explique que la réalité des choses et des gens est en fait constituée de ces choses et gens tels qu'ils nous apparaissent. L'être humain a tendance à conclure que ce qu'il perçoit est la réalité. L'étude des représentations et un travail sur celles-ci avec les apprenants peut par conséquent aider à prendre de la hauteur par rapport à ses propres perceptions et à ne pas les considérer comme synonymes de cette réalité. La phénoménologie permet également selon Dumont (2008 : 160) de saisir le sens des interactions entre individus au sein d'un ensemble social. Pour cela, il faudrait sensibiliser les apprenants aux héritages culturels et habitus afin qu'ils comprennent qu'il existe une sorte de matrice de perception et d'appréciation de la réalité environnante. Ces filtres conditionnent l'interprétation des énoncés pour les deux parties. L'apprenant ne doit pas seulement comprendre et interpréter correctement, il doit pouvoir imaginer d'autres cadres conceptuels pour être lui-même compris et interprété avec la même justesse. Cette découverte du sens passe en grande partie par la langue : « Le sens est pris dans la parole et la parole est l'existence extérieure du sens... Le geste linguistique, comme tous les autres, dessine lui-même son sens » (Merleau-Ponty, 1945 : 219). Ainsi, l'identité est une notion complexe car mouvante, faite d'appartenances multiples qui s'opposent parfois entre elles. De plus, l'identité est évolutive : elle change avec le temps et modifie les comportements selon les âges, les contextes, les circonstances. L'identité individuelle découle parfois de l'identité collective sans toutefois se fondre en elle, comme l'expliquent Abdallah-Pretceille et Porcher (1996 : 39) : « Un individu singulier est toujours construit de morceaux communs [...] dont seuls l'ajustement, l'équilibre, l'organisation sont uniques ».

L'individu définit en général son identité individuelle ou collective en contrepoint par rapport à celle des autres, en affirmant ce qu'il n'est pas et en se définissant comme faisant partie d'un groupe partageant cette identité-là (p.ex. catholique *vs.* musulman, cadre *vs.* ouvrier, etc). Il a donc besoin de classifications et de structures de référence pour se situer dans un système :

C'est quand l'autre culture entre dans notre voisinage que se révèle le caractère fragile et arbitraire de la nôtre. C'est alors qu'on commence à s'inquiéter de l'effondrement possible de nos plus solides systèmes organisateurs. C'est alors qu'on sent la menace d'une implosion mentale qui nous laisserait démunis devant les imprévus de l'expérience. (Duyckaerts, 1994 : 27).

La culture est finalement « une » caractéristique identitaire, un référent parmi d'autres comme l'a expliqué Mucchielli. Il existe un partage de valeurs, de pratiques, de comportements permettant à un individu de « reconnaître son appartenance à un groupe social et de s'identifier à lui », ce qui amène Chevrier (2010 : 33) à dire que la culture est en fait *source d'identité*. Ce point de vue est partagé par Groux et Porcher (2003 : 24) qui expliquent que l'identité de l'individu est la résultante de chacune de ses appartenances sociologiques. Or, les modalités de classement diffèrent d'une société à l'autre :

Il importe que chacun apprenne de l'extérieur (et par l'enseignement ou l'immersion) comment la culture de l'autre classe et traite les appartenances et comment celui-ci les vit. (id. : 25).

Cet effort de compréhension et de décentration peut s'acquérir ou s'apprendre. Le cours de langue peut devenir le lieu privilégié de cet apprentissage. La décentration consiste à admettre la possibilité d'un autre point de vue, la pluralité, l'altérité, tout en conservant son identité singulière (Cuq (dir.) 2003 : 66). Ce processus permet à l'apprenant de s'acheminer vers l'ethnorelativisme. Dans la sous-partie suivante, nous allons expliquer les différents stades qui permettent de passer d'un ethnocentrisme naturel à un ethnorelativisme « appris ».

## 4.2. Ethnocentrisme et ethnorelativisme

Je me croirais le plus heureux des mortels si je pouvais faire que les hommes puissent guérir de leurs préjugés. (Montesquieu, préface de *L'esprit des lois*).

Lors de l'interaction avec l'altérité, l'apprenant fait face à un monde de références qui n'est pas le sien. Il a parfois quelque difficulté à devenir un véritable acteur social, comme le recommande le CECRL, s'il continue de percevoir les particularismes de la communauté cible comme des écarts par rapport à la norme (« sa » norme). En réalité, pour pouvoir analyser les particularismes de l'altérité avec laquelle on échange, il faut cesser de considérer sa norme comme étant la seule (et la bonne) puis prendre suffisamment de recul sur ses propres particularismes pour percevoir son propre ethnocentrisme et le prendre en considération. Cette démarche permet de relativiser ses propres comportements afin de mieux comprendre l'Autre. Le terme *ethnocentrisme* vient, à l'origine, du sociologue américain Summer, auteur de *Folkways* (coutumes) en 1906. Dans cet ouvrage, l'auteur donne la définition de son néologisme :

Terme technique pour cette vue des choses selon laquelle **notre propre groupe est le centre de toutes choses, tous les autres groupes étant mesurés et évalués par rapport à lui [...]**. Chaque groupe nourrit sa propre fierté et vanité, se targue d'être supérieur, exalte ses propres divinités et considère avec mépris les étrangers. Chaque groupe pense que ses propres coutumes sont les seules bonnes et s'il observe que d'autres groupes ont d'autres coutumes, celles-ci provoquent son dédain (Summer, in Simon, 1993 : 57, nous soulignons).

Cette définition est toujours d'actualité tant en sociologie et anthropologie qu'en didactique des langues. En effet, pour que les apprenants puissent communiquer efficacement avec l'altérité, il faut qu'ils se décentrent et soient conscients de cette tentation ethnocentriste inhérente à toute société. Chacun a bien sûr tendance à penser que ses mœurs, sa religion, ses pratiques, etc, sont les bonnes, sinon il en changerait. Il paraît donc tout à fait naturel et légitime de placer son point de vue au cœur de toute perception et d'appréhender les différences par rapport à ses propres pratiques en termes d'écarts relatifs aux normes qui nous gouvernent. Cependant, il est possible de percevoir ces écarts sans pour autant émettre un jugement de valeur dépréciatif envers les autres pratiques ou croyances. Ce jugement de valeur, ou « dédain » selon Summer, peut prendre des formes extrêmes d'intolérance culturelle, religieuse ou politique, tout comme des formes plus subtiles et légitimées scientifiquement. Cuche a également noté cette possibilité :

On peut faire comme si on reconnaissait le phénomène de la diversité culturelle tout en concevant la variété des cultures comme une simple expression des différentes étapes d'un unique processus de civilisation. (Cuche, 2010 : 23).

C'était le cas par exemple de l'anthropologue Tylor et des évolutionnistes du XIXe, qui établissaient des stades de développement intellectuels et culturels d'une humanité tendant à terme à la civilisation, concept de ce point de vue universel et perçu comme la finalité de tout groupe culturel. Selon ce paradigme évolutionniste et téléologique, les différences culturelles visent à disparaître progressivement pour laisser place à une universalité civilisée (et occidentale), norme vers laquelle l'humanité doit tendre puisque les évolutionnistes postulent l'unicité du genre humain. La civilisation occidentale, moderne et « développée » grâce à la science, au commerce, à l'industrie et aux technologies, était envisagée comme une finalité, comme le dernier stade sur l'échelle du développement et donc comme le modèle, la référence, la norme et le point d'ethnocentrisme. Les cultures considérées comme primitives se situeraient elles aussi sur cette trajectoire progressiste mais à un stade moins avancé que le point d'ethnocentrisme duquel on tire ces conclusions. Le jugement de valeur était naturellement inhérent à ce type de conception.

Ainsi, la simple reconnaissance de l'existence de différences culturelles ne suffit pas à sortir de l'ethnocentrisme. Elle constitue en réalité l'une des étapes permettant la relativisation des différences culturelles. C'est l'apparition de l'anthropologie culturelle, notamment à travers Boas,

qui a initié la sortie de cette conception hiérarchisante des cultures dans les sciences sociales. Le terme désigne actuellement dans les dictionnaires le

Comportement social et [l'] attitude inconsciemment motivée qui conduisent à privilégier et à surestimer le groupe racial, géographique ou national auquel on appartient, aboutissant parfois à des préjugés en ce qui concerne les autres peuples. (*Trésor de la langue française, s.v. ethnocentrisme*<sup>61</sup>).

Cette définition illustre parfaitement la nécessité de prendre en compte ce comportement universel en didactique des langues. Quelles autres matières enseignées à l'école permettent en effet cette perception de « l'altérité étrangère » ? La classe peut devenir le lieu privilégié de l'expression de ces préjugés, de leur renforcement ou de leur déconstruction. Il revient selon nous en grande partie aux professeurs de langues, certes d'enseigner la langue dans ses dimensions langagières, mais aussi de travailler sur les représentations que les apprenants peuvent avoir, sur celles transmises par les outils pédagogiques utilisés, de réfléchir sur les attitudes envers la différence culturelle et d'amener progressivement les apprenants sur la voie de l'ethnorelativisme. Soulignons toutefois que l'anthropologie culturelle contrastive, malgré les apports non négligeables qu'elle a permis à la didactique, vise un stade de décentration essentiellement comparatif. Or, l'idée même de la démarche interculturelle réside dans le dépassement de la simple juxtaposition/comparaison de faits culturels.

Milton J. Bennett a développé en 1986<sup>62</sup> un instrument conceptuel servant à définir le stade d'adaptation d'un individu à une autre culture, à travers la reconnaissance de réactions personnelles à son contact. Il établit ainsi une typologie à six stades : les trois premiers étant ethnocentriques et les trois suivants ethnorelativistes. Ce modèle de développement de la sensibilité interculturelle a été repris et traduit par le Centre d'Apprentissage Interculturel<sup>63</sup> (désormais CAI) qui présente les six stades de Bennett comme suit :

- Première étape : le Dénier (nier la différence)
- Deuxième étape : la Défense (accepter les différences culturelles mais les diaboliser)
- Troisième étape : la Minimisation (banaliser les différences)
- Quatrième étape : l'Acceptation (attitude neutre mais pas nécessairement positive au sujet des différences)
- Cinquième étape : l'Adaptation (les différences constituent un atout)
- Sixième étape : l'Intégration (je peux modifier mon comportement tout en restant moi-même).

---

<sup>61</sup> En ligne sur : <http://atilf.atilf.fr/dendien/scripts/tlfiv5/advanced.exe?8;s=1036157310>

<sup>62</sup> « A developmental Approach to Training for Intercultural Sensitivity » puis « Towards Ethnorelativism ; A Development Model of Intercultural Sensitivity ».

<sup>63</sup> En ligne sur : <http://www.international.gc.ca/cfsi-icse/cil-cai/magazine/v02n01/doc1-fra.pdf>; consulté le 27.03.2007, date de publication du document non communiquée.

La première étape, *le Dénî*, illustre la nullité du degré d'ouverture à l'altérité. Ce stade est néanmoins très rare à notre époque chez les apprenants, dans un contexte éducatif. Le déni consisterait à ne même pas envisager qu'il existe d'autres cultures et donc d'autres normes que celle que l'on connaît. Ce stade déconnecte les apprenants de toute expérience avec l'altérité. Ceux-ci sont alors amenés à considérer leurs propres normes comme les seules ou les bonnes et à considérer tout autre comportement comme anormal, inconvenant ou étrange. Cette attitude engendre une grande méfiance et une stigmatisation systématique de l'altérité. Le CAI précise qu'à ce stade, les différences sont perçues de façon minimale et sans discernement : l'apprenant utiliserait pour cela de larges catégories pour classer les différences et reconnaîtrait par exemple que les Asiatiques sont différents des Occidentaux, sans discerner que les cultures asiatiques sont différentes entre elles (id. : 3). Les différences éventuellement constatées ne remettraient aucunement en cause leur vision du monde. Dans un cas extrême, les différences culturelles seraient attribuées à un statut sous-humain (*ibid.*).

La deuxième étape, *la Défense*, consiste à reconnaître l'existence d'autres cultures et d'écarts par rapport à la nôtre. L'attitude de défense s'explique par la sensation que les autres cultures peuvent constituer une menace : elles seront dénigrées notamment par le biais de stéréotypes négatifs et des stratégies d'évitement du contact avec l'altérité se mettront en place. Le CAI explique que ce stade de défense peut revêtir une autre forme : « à une étape plus avancée de Défense, on considère que les autres cultures sont tout simplement inférieures à la nôtre, sur un continuum dont nous sommes l'apogée » (*ibid.*). Cette étape est logiquement qualifiée de *Défense* car la prise de conscience de l'existence de fonctionnements différents et de la relativité de ses propres valeurs amène naturellement à postuler la supériorité de sa propre culture sur les autres pour anticiper toute menace sur la remise en question de ses propres codes.

La troisième étape de l'ethnocentrisme, *la Minimisation*, postule l'universalité de certaines croyances ou valeurs. Les différences perçues sont considérées comme superficielles, peu significatives et beaucoup moins menaçantes qu'au stade précédent. Elles sont banalisées mais tolérées. Le CAI affirme qu'« un tel point de vue est ethnocentrique parce qu'il présuppose que les catégories fondamentales du comportement sont absolues et que ces catégories sont justement les nôtres ! » (id. : 4).

Un glissement s'opère entre les trois stades ethnocentriques et les trois stades ethnorelativistes grâce à la prise de conscience de la non-staticité des cultures. Le point de vue s'avère de moins en moins déterministe. L'ouverture sur l'altérité est possible et permet l'accès à la quatrième étape,

*l'Acceptation*. Les normes comportementales sont progressivement moins perçues comme culturelles mais davantage comme des produits d'individus appartenant à une communauté et adoptant certaines tendances et schémas d'interprétations ou d'attitudes.

Vient ensuite la cinquième étape, *l'Adaptation*, qui démontre une empathie partielle face à l'altérité, une « capacité de socialiser avec des personnes de différentes cultures » (CAI : 9), sans pour autant renoncer à ses propres croyances. L'apprenant peut se mettre à la place de l'autre et comprendre son raisonnement, ses réactions. En termes linguistiques, il peut veiller à l'appropriété de son discours dans la langue-culture cible et ainsi adapter ses comportements verbaux et non verbaux. Il peut également décoder les discours et attitudes d'autrui en tenant compte du contexte et de la logique culturelle dans lesquels ces actions se déroulent. « A un stade avancé d'Adaptation, les gens sont des pluralistes culturels, puisqu'ils sont capables de fonctionner dans plus d'un cadre de référence culturel » (id. : 5). Nous pouvons constater que le stade 5 correspond aux recommandations éducatives du Conseil de l'Europe. L'une des finalités de l'Education Plurilingue et Interculturelle réside justement à la fois dans cette prise de conscience chez l'apprenant de la relativité de ses propres valeurs, afin de s'éloigner autant que possible de l'ethnocentrisme, mais aussi dans la capacité à adopter des cadres de référence culturels différents en fonction de la situation de communication. Notons également que la notion de « pluralistes », évoquée par le CAI, correspond en didactique à la notion de pluriculturalité (cf. Byram, 2009).

Enfin, la sixième et dernière étape, *l'Intégration* est l'aboutissement du processus de décentration et d'adaptation à d'autres contextes culturels. L'apprenant est capable d'appréhender la langue, les comportements, les pratiques, les actions dans leur cadre de référence. Il est en mesure de les évaluer en fonction du contexte culturel dans lequel ces actions se déroulent. Cette aptitude à intégrer des cadres de référence témoigne chez lui d'un grand développement du savoir-être (cf.III.1.3). Cette attitude peut être qualifiée de pluriculturelle dans le sens où le sujet peut passer d'une culture à l'autre et s'y intégrer sans écueil particulier : « son système de valeurs est extrait de ces différents cadres culturels, mais il n'en adopte aucun tout entier » (CAI : 6). Le fait de comprendre une autre culture, de s'y intégrer sans toutefois adopter l'autre système culturel dans son ensemble donne à cet individu un certain recul sur les attitudes culturelles qui lui permet de jouer le rôle de médiateur culturel.

Les étapes définies par Bennett sont extrêmement importantes pour une redéfinition des contenus d'enseignement, de la formation des enseignants, pour l'élaboration de curricula et la définition des objectifs. Si l'enseignement des LE a pour ambition d'amener les apprenants vers



cette étape, nous notons que la pédagogie actuelle, les outils utilisés, leurs contenus n'y sont que très faiblement favorables. Ces stades sont difficiles à identifier chez l'apprenant tant ce dernier peut faire des allers-retours entre un stade et l'autre, régresser puis avancer de nouveau. Même si cette échelle se présente comme une évolution linéaire, il ne s'agit aucunement d'un continuum. Les apprenants ne passent pas systématiquement d'un stade à l'autre et différents phénomènes les ramènent parfois au stade précédent. Il s'agit plutôt d'un processus en spirale comme pour l'apprentissage de la grammaire : à chaque stade, l'apprenant s'enrichit de ce qu'il a assimilé au stade précédent et continue sa progression en repassant par les stades antérieurs.

Bien que nous soyons en adéquation avec l'outil conceptuel de Bennett, nous pensons que ce cheminement peut être simplifié, repensé et concrétisé en didactique des LE à l'aide de diverses pratiques de classe permettant ce passage d'une vision ethnocentriste à une perspective ethnorelativiste. Nous définissons les quatre étapes de ce cheminement comme suit :

- D'abord, le constat ethnocentrique : c'est-à-dire l'observation des propres valeurs, références, habitudes de sa communauté, qu'elle soit « culturelle » au sens national (l'hypercommunauté<sup>64</sup> ou supracommunauté), ou corresponde à une hypocommunauté (infracommunauté religieuse, linguistique, familiale ou autre). Cet itinéraire réflexif doit se faire à partir de ce que l'individu considère comme sa macro-culture (sa patrie, sa religion...) jusqu'à ses nano-cultures (les plus petites composantes de son identité qui le distinguent d'autrui).
- La prise de conscience de l'existence d'autres communautés ainsi qu'une distanciation, une décentration par rapport à ses propres normes qui ne sont pas une référence absolue.
- Un processus réflexif, dans un premier temps au sens de « reflet » puis dans un second temps au sens de « réflexion », consistant selon Byram (2009 : 8) « à rapporter les connaissances nouvelles [que chaque individu] acquiert à l'idée qu'il se fait de lui-même et à ses valeurs propres ». Toujours selon Byram (*ibid.*), « une partie du processus réflexif doit consister à établir un lien entre la compréhension nouvelle de ces valeurs et convictions [...] la tolérance et le respect des valeurs et convictions d'autrui ». L'autre nous renvoie l'image d'un soi modifié et enrichi par l'ouverture sur d'autres points de vue et façons d'appréhender le réel.

---

<sup>64</sup> Pour des raisons de clarté, nous qualifions la supra-communauté de nationale car la nation peut constituer le dénominateur commun entre des individus de différents sexes, religions, tranches d'âge, etc. Nous ne nous plaçons aucunement dans une conception nationaliste de la culture. Le dénominateur commun ou supra-communauté pourrait tout aussi bien être la religion (et les infracommunautés seraient p.ex. les ethnies, les nations, les différentes générations, etc) ou encore l'appartenance européenne. Les exemples sont multiples.

- L'ouverture et l'acceptation de l'altérité, qui permet alors la création de nouveaux points de vue, de nouveaux cadres de référence nés de ce cheminement intellectuel et expérientiel.

Le processus que nous divisons en quatre étapes est un cheminement, un passage d'une vision ethnocentriste à une vision ethnorelativiste qui permet une meilleure inter-compréhension. Il ne s'agit en aucun cas d'un phénomène d'acculturation, d'adoption de la culture étrangère mais simplement de la reconnaissance de son existence, de tolérance à son égard et d'un enrichissement personnel. Ce processus pourrait être schématisé de la façon suivante :

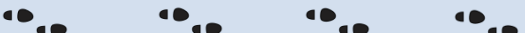
<b>Etape</b>	<i>Constat ethnocentrique</i>	<i>Prise de conscience</i>	<i>Processus réflexif</i>	<i>Acceptation Ouverture</i>
<b>Procédés</b>	Observation	Distanciation Décentration	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Reflet</li> <li>- Réflexion</li> <li>- Tolérance</li> </ul>	Création de et adaptation à de nouveaux cadres de référence
<b>Objet</b>	Des macro- aux nano-cultures	Propres normes	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Normes du soi</li> <li>- Normes de l'altérité</li> </ul>	L'apprenant en situation interculturelle
<b>Point de vue</b>	<div style="display: flex; align-items: center; justify-content: space-between;"> <span><u>Ethnocentrisme</u></span> <span>→</span> <span><u>Ethnorelativisme</u></span> </div> <div style="text-align: center; margin-top: 10px;">  </div>			
	<b>Intercompréhension</b>			

Figure 4 : De l'ethnocentrisme à l'ethnorelativisme en didactique

Grâce à ce cheminement, l'apprenant devient un véritable acteur social, capable de discernement sur sa propre culture et les autres, puis de médiation interculturelle. Certaines études relativistes en linguistique comme en anthropologie se sont efforcées de démontrer que toutes les formes d'organisations sociales se valaient et qu'il n'y avait pas lieu d'établir de hiérarchie entre elles. De la même façon aujourd'hui, l'ethnocentrisme laisse place à cette forme didactique de relativisme culturel nommée ethnorelativisme. Même si cette discipline avait pour ambition de démontrer scientifiquement la possibilité d'une typologisation ethnique, la caractérologie ethnique anticipait déjà au milieu du siècle dernier la nécessité de cette prise de recul par rapport à la culture cible pour mieux la comprendre :

Il y a trois étapes habituelles dans la connaissance d'un groupe : la première consiste à adopter tous les préjugés du groupe auquel on appartient à l'égard du groupe auquel on se réfère ; la deuxième, préparée par une connaissance objective du groupe visé, rejette tous les préjugés du premier moment ; et enfin, la troisième étape est une connaissance en profondeur, par sympathie : alors on constate que les préjugés en question sont justifiés, sous un certain angle. (Morot-sir, préface de Griéger, 1961 : IX)

La connaissance de l'altérité ne doit pas servir à légitimer des préjugés de départ, même si nous reconnaissons que tout préjugé n'est pas obligatoirement infirmé au stade de l'acceptation. Néanmoins, il est intéressant de noter que ce mouvement de va-et-vient entre culture source et culture cible était déjà initié dans une discipline qui s'avérait pourtant déterministe par nature.

Ce cheminement de l'ethnocentrisme à l'ethnorelativisme trouve son intérêt en didactique des langues étrangères car la classe de langues peut être le lieu par excellence de la mise en application d'une éducation à l'altérité. Pour Abdallah-Pretceille (2005 : 111), l'aptitude à la décentration « n'est pas innée » et « nécessite un apprentissage systématisé et objectivé ». La distanciation par rapport à son propre système de références s'appuie sur l'apprentissage de la relativité « à partir d'une série de décentrations successives » (id. : 112). Ainsi, l'objectivation est un apprentissage : quel lieu plus adéquat que l'école pour l'enseigner ? L'école vise en premier lieu à instruire les élèves en leur transmettant des connaissances livresques (maîtrise d'un socle commun) mais pas seulement. Elle a également pour objectif de former des individus autonomes, à l'esprit critique.

La tolérance évoquée à la 3<sup>ème</sup> étape est essentielle dans ce processus qui amènera à l'ouverture et à l'acceptation de l'altérité. Byram (2009 : 8) rappelle qu'étymologiquement « tolérer » (*tolerare*, supporter) revient à supporter une chose que l'on n'approuve pas ou que l'on n'apprécie guère : il insiste sur la nécessité de développer chez les individus d'origines culturelles différentes la « capacité à au moins supporter qu'à l'intérieur de la société [...] d'autres personnes pensent et vivent différemment, même si elles partagent certains valeurs essentielles ». Il étend sa démonstration aux relations diplomatiques et inter-étatiques en arguant que la tolérance s'envisage comme une norme minimale « aux fins de coexistence pacifique dans les sociétés multiculturelles » (*ibid.*). C'est principalement pour cette raison que le Conseil de l'Europe milite pour cette éducation interculturelle ethnorelativiste car la cohésion sociale de demain dépend en partie des curricula décidés aujourd'hui.

Nous allons à présent exposer d'autres notions-clés pour notre analyse : celles de *stéréotypes* et *représentations*. Ces notions sont extrêmement importantes car les représentations figées, ancrées dans l'imaginaire des apprenants constituent un frein à la mise en application de l'EPI.

### 4.3. Des représentations aux stéréotypes

Nous avons à envisager la représentation sociale aussi bien en tant qu'elle a une texture psychologique autonome, qu'*en tant qu'elle est propre à notre société, à notre culture.* (Moscovici, 2004 : 43).

L'identification des représentations constitue un préalable à toute démarche interculturelle. Cet effort de décentration permet d'amoindrir l'ethnocentrisme latent dont tout individu fait naturellement preuve. Avant de voir comment se constituent les représentations chez l'apprenant, nous allons tout d'abord expliquer la terminologie que nous utilisons dans cette étude et distinguer la représentation des autres concepts avec lesquels elle est parfois confondue.

#### 4.3.1. Définitions

La *représentation* est un concept transversal issu de la sociologie (Durkheim, 1898) et de la psychologie (Piaget, 1936). Son étude en psychologie sociale a été reprise dans les années 1960 par Moscovici qui décide de spécifier les « représentations sociales » en regard des « représentations collectives » (Durkheim) et des « représentations individuelles » (Piaget). Il propose ainsi un troisième niveau d'insertion de la représentation : le groupe. Ainsi, Moscovici préfère parler de *représentations sociales*, Boyer de *représentations communautaires* tandis que d'autres didacticiens ont préféré les *représentations collectives* de Durkheim. Boyer (2003 : 14) établit d'ailleurs une distinction entre les représentations sociales « différenciatrices des groupes constitutifs d'une société selon les positions qu'ils occupent » et les représentations collectives « consensuelles sur le plan de la communauté dans son ensemble ». Les premières seraient donc intra-communautaires et les secondes juste communautaires. Quand il traite des deux, l'auteur les réunit sous l'appellation « représentations partagées », plus générale. Cette distinction ne nous posera pas de problème lors de l'analyse du corpus de manuels dans la mesure où toutes ces notions vont se confondre : les représentations que nous exposerons sont bien « partagées » par une « collectivité / communauté », en l'occurrence un groupe « social » national.

Pour Moscovici (1989 : 82), les représentations sont dites sociales car elles se construisent dans les interactions sociales. Elles sont évolutives et leur étude permet de « comprendre, non plus la tradition mais l'innovation, non plus une vie sociale déjà faite, mais une vie sociale en train de se faire » (*ibid.*). En cela, l'étude diachronique des représentations dans les manuels nous paraît intéressante. Elle nous permettra, dans la deuxième partie, de mettre au jour la perception des sociétés source et cible à travers l'évolution des représentations sociales :

[Les représentations sociales] fournissent une grille de décodage, d'interprétation du monde et une matrice de sens qui jouent comme processus d'arbitrage de la réalité. (Mannoni, 2010 [1998] : 91).

Les représentations sociales sont aujourd'hui définies en psychologie comme « des ensembles complexes d'éléments, informations ou connaissances, partagés par un ensemble spécifique d'individus, à propos d'un objet donné ». (Sales-Wuillemin, 2005 : 179). Elles sont donc circulantes et partagées par un groupe-source. D'après cette définition, nous pouvons déduire qu'une représentation n'est pas axiologiquement située, a priori. Si elle se base sur des connaissances, elle peut être un reflet de la réalité mais pas obligatoirement sa déformation. En ce sens, la représentation peut être méliorative, dépréciative ou neutre. En revanche, elle n'a pas de valeur de vérité. Une représentation est nécessairement fausse puisque, par définition, elle n'est pas la réalité mais la projection qu'un sujet individuel ou collectif s'en fait :

Une des propriétés des représentations sociales serait de privilégier la congruence psychologique par rapport à la cohérence logique et de faire passer l'efficacité affectivo-cognitive avant l'efficacité théorico-scientifique. (Mannoni, 2010 [1998] : 7).

En didactique, d'après Zarate (2006 : 29), « les représentations sociales constituent un mode à part entière de connaissance de la réalité, [...] elles contribuent à faire exister une réalité dont elles sont constitutives ». En effet, toute représentation individuelle ou collective de l'altérité permet d'approcher une réalité, de la définir selon des filtres sans jamais pour autant prétendre à l'exactitude ni au réel. La nuance entre *stéréotype* et *représentation* est parfois difficile à établir dans la mesure où le stéréotype est une forme particulière de représentation collective :

Le *stéréotype* est bien une *représentation* qui a mal tourné, ou qui a trop bien tourné, victime, à n'en pas douter [...] d'un processus de figement inhérent cependant à la nature de la représentation, dont la pertinence pratique en discours est tributaire de son fonctionnement simplificateur et donc univoque et à une stabilité de contenu rassurante pour les membres du groupe/de la communauté concerné(e). (Boyer, 2003 : 15).

Etymologiquement, le stéréotype désignait un terme d'imprimerie. Le procédé de la stéréotypie permettait la reproduction en masse d'un modèle fixe, ayant pris sa forme dans un moule (Amossy et Herschberg Pierrot, 2007 [1997] : 11, 25 ; Frank, 2000 : 17). Le stéréotype est devenu le produit d'un figement représentationnel (Boyer, 2003 : 13), réducteur et donc simplificateur. Sa péjoration le caractérise :

Le propre de la stéréotypie, c'est d'être grossière, brutale, rigide et de reposer sur une sorte d'essentialisme simpliste où la généralisation porte à la fois: - *sur l'extension* : attribution des mêmes traits à tous êtres ou objets désignables par un même mot [...] – *sur la compréhension* : par simplification extrême des traits exprimables par des mots. (Maisonnette, 1989 : 141).

Maisonneuve (id. : 146) distingue « l'univers d'opinions », qu'est la représentation sociale, du stéréotype, simple « cristallisation d'un élément ». Amossy et Herschberg-Pierrot (2007 [1997] : 38) ajoutent que le stéréotype produit des « effets flagrants de perception sélective », en déterminant la vision de l'Autre « au point de modeler le témoignage des sens et de la mémoire ». Toutefois, le stéréotype peut avoir un ancrage dans la réalité et reposer sur une base factuelle observable (*ibid.*). Une représentation figée devenue stéréotype peut être qualifiée de vraie et correspondre à une réalité perçue, vérifiable car mesurable par des enquêtes et statistiques. Plus fréquemment, le stéréotype correspond à une image fabriquée sans fondement ou encore perpétuée par différents canaux (télévisuels, éditoriaux, discours des manuels, etc) sans coïncidence avec une réalité contemporaine dans le groupe ciblé. L'adéquation au réel n'est donc pas un critère permettant de distinguer la représentation du stéréotype. Cette notion est aussi souvent confondue avec celles de « cliché » et de « lieu commun ». Or, si les stéréotypes sont toujours des clichés et des lieux communs, la réciproque n'est pas vraie. Les stéréotypes expriment à la fois une idée et un jugement, ce qui n'est pas le cas des deux autres termes utilisés habituellement comme synonymes (Frank, 2000 : 20). Quatre caractéristiques permettent de reconnaître le stéréotype :

- Il est simplificateur et catégorisant. Il étiquette un groupe humain en référant au détail plutôt qu'à l'ensemble : attributs vestimentaires désuets (p.ex. un béret), épithètes après les nationalités (le Français arrogant), etc.
- Il dure et se répète dans le temps, d'où la récurrence des stéréotypes issus du passé.
- Il est intériorisé par les membres d'une collectivité comme s'ils l'avaient eux-mêmes produit : « Il est produit, et reproduit, dans un espace social donné, œuvre, non d'un individu, mais d'une société ».
- Il formule un jugement qui « procède davantage d'un réflexe que d'une réflexion » (id. : 18-21).

De nouveaux stéréotypes émergent, d'autres disparaissent alors que les représentations se modifient et se construisent en situation, de façon transitoire, comme l'expliquent Richard ainsi que Castellotti et Moore (nous soulignons) :

**Les représentations** prennent en compte l'ensemble des éléments de la situation et de la tâche : elles **sont** donc très **particularisées, occasionnelles et précaires par nature**. Il suffit que la situation change ou qu'un élément non remarqué de la situation soit pris en compte, alors qu'il ne l'était pas, pour que la représentation soit modifiée. (Richard, 1990 : 10).

alors que :

**Les stéréotypes identifient des images stables et décontextualisées, schématiques et raccourcies**, qui fonctionnent dans la mémoire commune, et auxquelles adhèrent certains groupes. Le degré d'adhésion et de validité que leur portent certains groupes de locuteurs ou des individus peuvent être liés à des conduites, à des comportements linguistiques et à des comportements d'apprentissage. (Castellotti et Moore, 2002 : 8).

D'autres chercheurs préfèrent baser leur cadre théorique sur la notion d'*image* plutôt que sur celle de *représentation* (Anholt 2007, 2010 ; Dabène, 1997 ; Plathner, 2010, 2011). Plathner (2011 : 33, 42) explique notamment privilégier ce terme « pour élargir le champ de référence de la notion à d'autres domaines de recherche » mais aussi car le mot *image* souligne « la nature bipolaire du phénomène où le contemplateur individuel conserve le droit d'interprétation de l'objet ». Toutefois, nous ne pensons pas que le terme de représentation nie le droit d'interprétation de l'apprenant davantage que le terme d'image. Ces deux vocables sont, dans notre étude, quasiment synonymes. La nuance réside plutôt selon nous dans le degré de pouvoir sur la symbolique dégagée par le concepteur du matériel. L'image produite nous paraît relever davantage de l'interprétation par le récepteur tandis que la représentation serait à notre sens liée à l'émetteur et à sa volonté de transmettre une symbolique, par l'iconographie ou le discours. L'image véhiculée appartiendrait d'après nous à l'apprenant tandis que les représentations relèveraient d'images que le concepteur de matériel met en discours, consciemment ou non. Pour cette raison, nous parlerons de *représentation* et non d'*image* dans cette recherche puisque nous nous intéressons à la didactisation de la culture et, par conséquent, spécifiquement à l'émetteur (auteur-énonciateur) plutôt qu'au récepteur-interprèteur.

Cependant, parler d'*image* au lieu de *représentation* n'est pas dénué de sens. Plathner (2011 : 34) propose à juste titre une analogie entre l'image de marque commerciale et l'image des langues et des locuteurs. La popularité ainsi que la perception positive d'un pays et de ses locuteurs conditionnent en effet les choix des clients-apprenants parmi les langues « sur le marché ». Moscovici parlait déjà en 1961 de l'image et de sa proximité sémantique avec le terme de « représentation ». Dans un chapitre consacré à la définition de « ce concept perdu », le psychosociologue (2004 : 39) explique que « les représentations sociales sont des entités presque tangibles [qui] circulent, se croisent et se cristallisent sans cesse à travers une parole, un geste, une rencontre, dans notre univers quotidien ». Dans le cadre de l'enseignement d'une langue-culture, il semble donc important de considérer les représentations qui circulent sur la société cible car celles-ci affectent la perception de l'Autre et sa compréhension.

### 4.3.2. Les représentations en didactique

La notion de représentation amène naturellement à interroger la relation entre ce qui est donné et ce qui est perçu, entre le vrai et le faux-semblant (Zarate, 1997 : 7). D'après Kramsch (1997 : 78), les représentations culturelles sont constituées de savoirs cristallisés sous forme de schémas cognitifs qui permettent aux membres d'un même groupe social de se définir, mais aussi d'exclure les non-membres. Les projections typologiques sont inéluctables et naturelles dans le sens où l'individu a besoin d'organiser sa perception du monde pour l'interpréter et le comprendre. Aussi, Coste (1997 : 109) définit-il la représentation sociale comme « une manière de catégoriser des situations, des événements, des individus pour interpréter l'environnement [...] et pour y agir ». L'enseignement a-t-il un impact sur la constitution ou la déconstruction de ces catégorisations ?

Les représentations s'actualisent dans le discours qui tente de donner à voir « le réel ». Il s'agit pour l'enseignant comme pour l'apprenant de décrypter le réel qu'on leur propose à travers par exemple les outils qu'ils utilisent : choix des images, des documents, des manuels. En effet, le langage n'a pas seulement une fonction référentielle : chaque langue a également une fonction représentative car elle véhicule un imaginaire culturel particulier. La fonction représentative de la langue française et les cadres conceptuels afférents sont d'autant plus difficiles à déterminer que la langue n'est pas l'exclusivité d'un territoire. Comment imaginer que les cadres conceptuels et les références partagées puissent se correspondre au Québec, en Alsace ou à Mayotte ? Les variations sociolinguistiques et socioculturelles sont autant de données à prendre en compte dans l'enseignement de la langue française.

Les représentations de l'Autre, d'un pays, engendrent des attitudes diverses. A travers la notion d'*attitude*, empruntée à la psychologie sociale, Castellotti et Moore (2002 : 7) insistent sur l'explication des comportements linguistiques par l'image des langues, les valeurs subjectives qui leur sont accordées et les évaluations sociales qu'elles suscitent. L'attitude est définie par Kolde en 1981 comme une « (pré)-disposition psychique latente, acquise, à réagir d'une certaine manière à un objet » (cité par Lüdi et Py, 1986 : 97). La notion d'attitude est donc très proche de celle de représentation sociale. Castellotti et Moore (id. : 8) soulignent que l'attitude n'est guère observable directement dans la mesure où elle est associée à un comportement qu'elle génère. Il en va de même pour la représentation sociale qui nécessite, pour être observée, une analyse du discours, par exemple dans le matériel utilisé en langue étrangère ou chez les acteurs de la classe (apprenants/enseignants). La représentation ne peut pas être analysée en tant que telle dans la mesure où il s'agit d'une projection mentale, qui résulte de la cristallisation d'une opinion



constituée sur un objet ou un phénomène. Nous pouvons néanmoins étudier comment ces figurations symboliques se concrétisent en contenu précis.

Dès lors, pour Martinez (2011a : 107), « deux directions de travail sont possibles : combattre les stéréotypes ou se servir d’eux pour reconstruire une image plus objective des faits culturels ». Les combattre nous semble vain car ces représentations définitoires sont stables et largement partagées. En revanche, s’en servir en classe permet d’amoindrir leur portée. Les représentations sociales des apprenants et les pratiques d’enseignement-apprentissage sont interdépendantes dans la mesure où ce qui se fait en classe peut renforcer ou annihiler des représentations, de toute façon présentes à l’esprit des apprenants. Ce travail sur les images partagées d’une langue et de ses locuteurs joue selon nous un rôle capital sur l’apprentissage et la motivation des apprenants. La réussite ou l’échec de l’apprentissage d’une langue étrangère peuvent être liés aux représentations que l’apprenant a de cette langue, comme le soulignent Castellotti et Moore (2002 : 7) : ces dernières joueraient même un rôle central dans les processus d’apprentissage linguistique. Le devoir de l’enseignant de FLE n’est pas de classer les stéréotypes selon leur véracité, ce qui ferait nécessairement appel à ses propres représentations, confirmées ou infirmées par des expériences personnelles, mais d’amener les apprenants à déceler les présupposés qu’ils engendrent dans leur esprit. Le poids de ces représentations individuelles ou collectives (familiales par exemple) sur une langue ou un pays conditionne de fait le choix des langues étudiées par les apprenants (Coste, Moore et Zarate, 2009 ; Candelier et Hermann-Brennecke, 1993 ; Candelier, 1997). Nous aurons l’occasion de présenter les motifs d’apprentissage du français chez les étudiants de notre échantillon (II.1.).

Les représentations sont malléables parce qu’elles sont façonnées par les images partagées – de la langue, de ses locuteurs, du (des) pays où elle est parlée - véhiculées entre autres par les médias, le matériel pédagogique ou encore l’enseignant lui-même. De ce fait, le didacticien possède un certain pouvoir de maniement et d’ajustement de ces représentations au plus près de la réalité des discours et des contextes culturels dans lesquels ils sont tenus. L’enseignant doit, lui aussi, savoir faire preuve de suffisamment de recul par rapport à la langue-culture qu’il enseigne pour distinguer les représentations stéréotypées de la LC et faire prendre conscience de ces images archétypales à ses apprenants.

Les représentations ont également une influence sur la construction identitaire. Le stéréotype consiste en une perception (image préconçue) et une catégorisation identitaire de l’altérité, à travers des traits jugés spécifiques à cette identité. Cette catégorisation induit nécessairement une

comparaison entre soi et l'autre et bien souvent un jugement de valeur ethnocentré sur autrui. Comme Boyer (2003 : 43) le souligne, toute représentation implique une évaluation de la normativité. La perception d'un accent conditionne par exemple la représentation mentale, valorisante ou non, que le récepteur se fait de son interlocuteur. Il en va de même pour le lexique car certains mots acquièrent cette charge culturelle partagée qu'évoquait Galisson : le mot « banlieue » a aujourd'hui en France une connotation négative, liée à l'insécurité et la violence ; le mot « voile » a, quant à lui, ajouté une dimension religieuse à sa signification première de simple étoffe destinée à recouvrir la tête. Les représentations sont donc constitutives de la construction identitaire : « elles permettent aux individus et aux groupes de s'auto-catégoriser et de déterminer les traits qu'ils jugent pertinents pour construire leur identité par rapport à d'autres » (Castellotti et Moore, 2002 : 21). L'individu peut se conformer aux représentations qu'il pense susciter chez l'Autre, soit de manière inconsciente pour appartenir au groupe, soit de façon consciente, dans un but utilitaire (cf. l'appel à communication pour l'ouvrage : *La culture comme excuse*<sup>65</sup>). C'est d'ailleurs sur le ressort psychologique du désir d'identification et de conformation à un groupe que fonctionnent les stratégies marketing et publicitaires. La découverte de l'Autre est également conditionnée par les représentations lignagères. Charaudeau (1997 : 33) distingue deux modèles de représentations lignagères : d'un côté, celui du « droit du sang » dans des sociétés de « ségrégation » où l'appartenance identitaire de l'individu le confine à des groupes sociaux (âge, ethnie, etc) ; d'un autre côté, le modèle du « droit du sol » est fondé sur l'intégration de l'individu aux lois du milieu (République) ou du sol (Nation). Ces différents types de société induiraient des visions distinctes de l'étranger, mais aussi de l'apprentissage d'une langue étrangère. Tantôt la motivation d'apprentissage serait pragmatique et centrée sur la langue (« apprendre à parler pour agir »), tantôt culturaliste et basée sur le discours (« apprendre pour être autre ») (*ibid.*). Ainsi, nous nous intéressons dans cette recherche aussi bien aux représentations de l'identité/altérité qu'aux représentations de la langue cible chez les apprenants et à celles de l'apprentissage. Comme l'affirme Zarate (2006 : 30) :

Les représentations de l'étranger constituent paradoxalement l'une des voies les plus accessibles pour amorcer une réflexion sur le fonctionnement de son identité.

L'auteure postule que les représentations de l'altérité renvoient également à l'identité du groupe qui les produit. Les jugements émis révèlent en quelque sorte les valeurs de l'émetteur de ces représentations. En effet, toute représentation dessine, en quelque sorte, la norme intériorisée par celui qui ne se reconnaît pas en elle. Les représentations reposent sur l'image qu'un individu se fait de l'Autre, d'un pays, d'une langue, d'une culture. Plathner (2011 : 34-35) met en parallèle deux

---

<sup>65</sup> <http://users.utu.fi/freder/culture%20comme%20excuse.pdf>, non édité au moment de la rédaction.

modèles possibles d'analyse de l'image<sup>66</sup> fondés d'une part, sur les critères structurant l'image de la langue établis par Dabène, et d'autre part, sur les champs d'activité formant l'image d'un pays proposés par Anholt :

Critères de Dabène (1997) :

Economique : valorisation liée à l'accès [que la langue] offre ou non au monde du travail, au pouvoir économique qu'elle confère à ses locuteurs

Social : valorisation liée à l'accès aux couches sociales supérieures

Culturel : prestige de richesse culturelle (historique)

Epistémique : valeur éducative de son apprentissage, basé sur sa difficulté/richesse morphologique, phonologique et syntaxique

Affectif : préjugés ou expériences favorables ou défavorables

Champs d'activité de Anholt (2007) :

Les produits et services d'exportation

Les décisions et actions politiques des gouvernements

La culture et ses manifestations

Les gens du pays, leur comportement envers les visiteurs, diverses personnalités, vedettes du sport, cinéma, etc

Le tourisme

Les investissements dans le pays, le recrutement de « talents » étrangers

Nous pouvons voir à travers ces modèles d'analyse que les représentations s'avèrent à la fois exogènes et endogènes : le modèle d'Anholt renvoie la constitution de l'image d'un pays à des facteurs sur lesquels la société en question peut agir de l'intérieur et ainsi modifier sa perception par l'altérité. En revanche, dans le modèle de Dabène, l'image d'une langue est avant tout liée à une perception extérieure, sur laquelle la société cible ne peut avoir qu'un impact mineur (prestige, valorisation sociale, difficulté morphologique). Comprendre l'origine de chaque représentation nous paraît illusoire, d'autant plus que des effets de mode ponctuels viennent se greffer à des représentations pérennes. A notre époque, un bouleversement politique, la diffusion d'une série TV

---

<sup>66</sup> Plathner préfère le terme d'image à celui de représentation.

ou la traduction d'un auteur à succès peuvent tout autant influencer « le contemplateur » dans ses choix langagiers que le prestige culturel ou historique lié à un idiome.

L'enseignant doit pouvoir objectiver les données qu'il sélectionne et transmet, ce qui peut s'avérer difficile dans la mesure où ces données sont, d'une part, choisies, et d'autre part parce qu'il n'est pas aisé, même pour un professionnel, de faire abstraction de filtres interprétatifs tels que son expérience, ses opinions personnelles et ses propres représentations. Tout enseignant aura donc quelque difficulté à diffuser des connaissances culturelles purement objectives sans donner son avis ni opérer une sélection selon ses préférences personnelles, en laissant les apprenants dans une capacité totale d'interprétation. Ces constats nous amènent à appréhender la culture comme un objet complexe et délicat à didactiser. Dans le chapitre suivant, nous proposons de présenter la place qu'a occupée cet objet, d'une part, au sein de la compétence de communication et d'autre part, dans l'histoire des méthodologies. Ensuite, nous examinerons les discours didactiques officiels tenus à l'égard des dimensions culturelles par l'UNESCO et surtout par le Conseil de l'Europe qui a donné à ces dimensions le statut de projet éducatif européen.

## **Chapitre 5 : La culture : un objet didactique complexe**

Selon Dumont (2008 : 159), la culture constitue un système relativement cohérent qui permet au didacticien de distinguer des traits culturels de la même façon que l'on peut distinguer des traits sémiques ou phonologiques. Cette cohérence induit une possibilité de systématisation de l'enseignement de ces traits. Or, nous nous demandons dans cette recherche si un enseignement structuré et systématique de la culture est possible. Si tel est le cas, de quoi cet enseignement est-il composé ?

Dans ce chapitre, nous allons exposer la place qu'a occupée l'objet culture en didactique des langues. Dans un premier temps, nous traiterons de la notion de compétence de communication et expliquerons comment s'est progressivement imposée l'idée d'une compétence culturelle et d'une compétence de communication interculturelle dans le champ didactique. Dans la deuxième sous-partie, nous étudierons l'évolution diachronique des méthodologies d'enseignement du FLE qui ont donné lieu à différentes conceptualisations de la culture et de la civilisation selon les époques. Chaque méthode ou approche reflète une idéologie quant à la diffusion du français, qui conditionne les choix éditoriaux et contenus langagiers retenus. Nous contextualiserons la didactisation de l'objet culture en exposant les programmes-cadres finlandais, qui définissent pour chaque décennie les orientations curriculaires à suivre en matière d'enseignement des langues-cultures. Enfin, dans

la troisième sous-partie, nous nous pencherons sur les discours didactiques actuels émis par l'UNESCO et surtout par le Conseil de l'Europe, qui visent à la promotion du dialogue interculturel. Ce paradigme éducatif, mais aussi, en un sens, politique, prend la forme du projet de l'Education Plurilingue et Interculturelle : il recommande les directions actuelles à prendre concernant l'intégration de contenus culturels et interculturels en classe de langue en Europe, d'où sont issues les cultures source et cible qui nous intéressent.

## 5.1. La composante culturelle dans la compétence de communication

La maîtrise fonctionnelle d'une compétence de communication requiert celle de la compétence culturelle adéquate. (Collès, 2007b : 64).

Tout d'abord, nous parlons ici de la communication telle qu'elle a été présentée par Martinez (2011a : 15) : la transmission d'un message lors de l'interaction entre deux partenaires sociaux, qui suppose une communauté de répertoires. Avant d'expliquer ce que nous entendons dans cette recherche par « compétence culturelle », il convient de revenir sur la notion plus générale de « compétence de communication », pour savoir dans quelle mesure la compétence culturelle en fait partie. Chomsky a été le premier à utiliser le terme de compétence, repris aujourd'hui dans un sens différent en didactique, notamment dans l'expression « compétence de communication », fondement même de l'approche communicative. Dans *Aspects of the theory of syntax*, Chomsky (1965) établit la différence entre compétence et performance. Dans cette dichotomie, la compétence serait selon lui cette capacité innée à produire des énoncés nouveaux et la performance son emploi effectif et observable (concrétisation). Notons que dans la perspective de la linguistique générative transformationnelle, la langue est le moyen d'expression de la pensée. Il n'était nullement question pour Chomsky de prendre en considération le contexte social dans lequel l'expression du système linguistique prend forme.

En didactique du FLE, la langue est progressivement devenue un « instrument de communication », positionnement idéologique renforcé par le développement des méthodes audiovisuelles. Cette évolution matérielle a permis de prendre en compte un ensemble d'aspects non verbaux jusqu'alors négligés en cours de langue étrangère. Hymes va partir de l'idée de compétence développée par Chomsky et la compléter en proposant une « linguistique socialement constituée ». D'aucuns<sup>67</sup> attribuent à Hymes la paternité de la notion de « compétence de communication », même si celui-ci s'en défend (1991 : 124). A l'aide d'un groupe

---

<sup>67</sup> P.ex. Costa, Louis.

d'anthropologues américains, il va initier l'ethnographie de la communication et substituer au modèle de Jakobson le modèle SPEAKING : *Setting (cadre)* - *Participants* - *Ends (finalités)* - *Acts* - *Keys (tonalité)* - *Intrumentalities (instruments)* - *Norms* – *Genre*. Hymes suggère ainsi d'analyser, dans sa globalité, la communication, dont le comportement verbal ne serait que l'une des composantes. Dès lors, la focalisation s'est faite sur les usages sociaux de la langue. « Considérer le contexte situationnel, soit l'ensemble des mécanismes qui, dans une culture donnée, régissent l'emploi des formes linguistiques, est désormais incontournable » (Claudel, 2009<sup>68</sup>). Les règles socioculturelles et donc la codification par le langage de coutumes socioculturelles (hiérarchisation et formes d'adresse selon l'âge, le statut social, niveaux de langue, etc) ont fait l'objet d'analyses ethnographiques. Ces rituels d'expression fondamentaux ont en effet un fonctionnement et une importance variables d'une communauté linguistique à l'autre. Les recherches ethnographiques vont particulièrement intéresser la didactique des langues car elles permettent une entrée dans le culturel à travers le linguistique. L'approche communicative, en mettant l'accent sur les actes de parole et la reproduction de situations de communications réelles, s'est interrogée sur l'articulation des composantes de la compétence de communication. Cette modélisation théorique a servi à l'élaboration des contenus et des programmes. Canale et Swain ont introduit en 1980 un modèle de compétence de communication divisé en trois sous-compétences :

- **la compétence grammaticale** : elle inclut la connaissance d'éléments lexicaux, de règles de morphologie, syntaxe, de grammaire sémantique de la phrase et de phonologie.
- **la compétence sociolinguistique** : elle comprend une **compétence socioculturelle** (appropriété des énoncés, compréhension de l'intention des locuteurs) et une **compétence discursive** (cohésion et cohérence du discours)
- **la compétence stratégique** : elle regroupe les stratégies verbales et non verbales utilisées pour compenser les ratés de la communication. (Canale et Swain, 1980 : 27-30, traduction de Germain, 1993 : 213).

La notion de compétence est devenue, au fil du temps, un quasi-synonyme de capacité / faculté, lors de sa transposition didactique. La compétence de communication implique donc une maîtrise par l'apprenant des différentes dimensions de la langue. De nombreux auteurs ont déterminé les composantes faisant, selon eux, partie intégrante de la compétence de communication. Il n'existe pas encore de consensus entre les chercheurs<sup>69</sup>. Cela peut s'expliquer par la déformation de la notion avec le temps et la volonté de conserver la notion au singulier même si plusieurs types de

---

<sup>68</sup> En ligne sur : <http://www.aplv-languesmodernes.org/spip.php?article2505>

<sup>69</sup> En témoigne le tableau récapitulatif proposé par Louis (2009 : 46), annexe n° 4.

compétence sont possibles (Costa, 2005 : 56). Ce qui nous intéresse ici n'est pas le découpage de la notion mais plutôt la place qu'occupe la compétence culturelle dans cette modélisation. Il nous semble qu'à ce stade, seules les connaissances des règles socioculturelles et rituelles sont prises en compte. Or, il est possible d'appréhender la compétence de communication sous un angle moins linguistique, comme le propose Boyer. L'auteur (2003 : 24) réunit sous la dénomination « compétence de communication », trois ensembles de savoirs, savoir-faire et représentations qui concernent : la langue (compétence sémiotique, sociopragmatique et discursive textuelle), les connaissances (compétence référentielle, encyclopédique), l'interaction permanente entre les deux ensembles précédents. Boyer nomme ce dernier ensemble la *compétence ethnosocioculturelle* (CESC). L'auteur (*ibid.*) distingue la culture/civilisation, constituée de savoirs objectifs « sur un réel communautaire » de la CESC qui se compose « d'éléments d'auto-identification pour la communauté » : images, valeurs, attitudes du réel communautaire. La notion de CESC recouvre d'après lui (*id.* : 25) « plusieurs types de traits constitutifs de l'imaginaire ethnosocioculturel », habituellement nommés mentalités, croyances, valeurs, visions du monde, attitudes ou mythes, qui se manifestent de façon explicite (p.ex. les célébrations nationales) ou allusives (implicites codés). Nous sommes d'accord avec Boyer (1995 : 41) pour dire que c'est cette compétence qui résiste le plus à un enseignement : « Les praticiens même les mieux formés sont sûrement dans un état d'insécurité maximale, cette composante-là n'étant par nature accessible qu'au travers de connivences (implicites) fondamentalement endogènes ». Pour Boyer (*ibid.*), la composante culturelle se situe au cœur de la compétence de communication : il la considère même comme son « noyau dur ». Elle est principalement constituée de l'imaginaire ethnosocioculturel, comme le montre le schéma suivant :

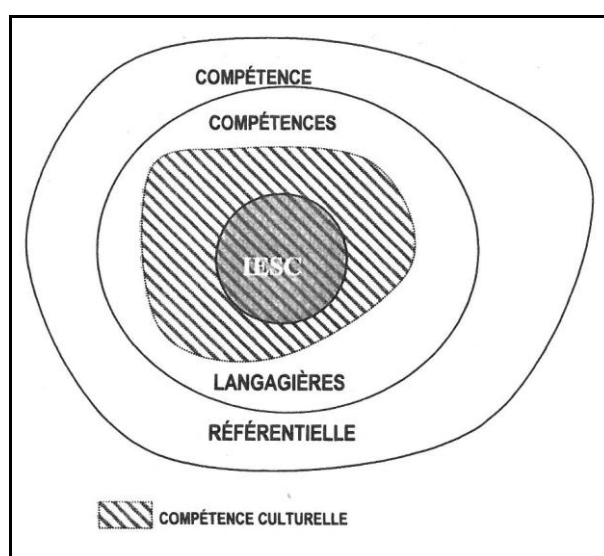


Figure 5 : Place de la composante culturelle au sein de la compétence de communication selon Boyer (2003 : 105)

La compétence culturelle recouvre donc au sens strict la compétence qualifiée par Boyer de CESC mais, plus largement, nous considérons qu'elle englobe d'autres composantes de la compétence communicative comme les compétences sociolinguistique et référentielle. De façon plus générale, elle se définit comme la connaissance du code social de la culture cible. Nous retenons en particulier la définition suivante proposée par Moirand (1982 : 20) :

La connaissance et l'appropriation des règles sociales et des normes d'interaction entre les individus et les institutions, la connaissance de l'histoire culturelle et des relations entre les objets sociaux.

Par extension, la compétence culturelle se divise en d'autres composantes (savoirs, savoir-être, savoir-faire) recouvrant quatre dimensions : le culturel, l'ethnosocioculturel, le socioculturel et l'interculturel (Louis, 2009 : 111). Nous pensons comme Louis (id. : 122) que l'interculturel constitue une dimension supplémentaire de la composante culturelle à l'intérieur de la compétence de communication et proposons une modélisation possible de tous ces savoirs dans le tableau suivant :

<b>Objectifs linguistiques</b>	<b>Objectifs discursifs</b>	<b>Objectifs Culturels</b>	<b>Objectifs interculturels</b>	<b>Objectifs stratégiques</b>
Connaissance des règles linguistiques : - orthographe - grammaire - lexique - phonologie	Connaissance des règles d'organisation du discours : - cohérence - cohésion	Connaissances encyclopédiques sur : - la culture patrimoniale - la culture anthropologique (ou compétence référentielle)  Connaissance des règles socioculturelles	Mobilisation des connaissances culturelles et ESC <sup>70</sup> lors de la rencontre avec l'Autre  Ouverture et ethnorelativisme	Compensation des ratés de la communication

*Tableau 6 : Modélisation de la compétence de communication*

Les objectifs de la compétence interculturelle sont de favoriser l'intercompréhension, de développer l'ethnorelativisme, d'apprendre à identifier ses propres préjugés et de prendre conscience de la relativité des cultures. Cela ne peut se réaliser que sur la base d'une compétence culturelle référentielle. Nous distinguons la compétence culturelle de la compétence interculturelle et les traitons sur le même plan. Puren (2013 : 5) propose quant à lui de subdiviser la compétence culturelle en cinq compétences plus précises dont l'interculturel serait l'une des composantes :

<sup>70</sup> ESC : ethnosocioculturelles



COMPOSANTES	DÉFINITIONS	DOMAINE PRIVILÉGIÉ	ACTIVITÉS DE RÉFÉRENCE	
			langagières	culturelles
<b>1. trans-culturelle</b>	Capacité à retrouver, dans les grands textes classiques, sous la diversité des manifestations culturelles, le « fonds commun d'humanité » (É. Durkheim), celui qui sous-tend tout l' « humanisme classique » ou encore, actuellement, la « Philosophie des Droits de l'Homme », capacité à reconnaître son semblable dans tout être humain	valeurs (universelles)	traduire	reconnaître
<b>2. méta-culturelle</b>	Capacité à mobiliser les connaissances culturelles acquises et extraire de nouvelles connaissances culturelles à propos/à partir de documents authentiques représentatifs de la culture étrangère, consultés en classe ou chez soi.	connaissances	parler sur (commenter)	repérer, analyser, interpréter, extrapoler, réagir, juger, comparer, transposer <sup>7</sup>
<b>3. inter-culturelle</b>	Capacité à gérer les phénomènes de contact entre cultures différentes lorsque l'on communique avec des étrangers dans le cadre de rencontres ponctuelles, d'échanges, de voyages ou de séjours touristiques, en particulier en repérant les incompréhensions causées par ses représentations préalables de la culture de l'autre, et les mécompréhensions causées par les interprétations faites sur la base de son propre référentiel culturel	représentations	parler avec (communiquer)	rencontrer, découvrir <sup>8</sup>
<b>4. pluri-culturelle</b>	Capacité à gérer culturellement le vivre ensemble dans une société multiculturelle	attitudes et comportements	activités de médiation <sup>9</sup>	co-habiter
<b>5. co-culturelle</b>	Capacité à adopter et/ou créer une culture d'action commune avec des personnes de cultures différentes devant mener ensemble un projet commun.	conceptions <sup>10</sup>		co-agir

Tableau 7 : Les composantes de la compétence culturelle selon Puren (2013)

Cette modélisation laisse apparaître des orientations à la fois universalistes (compétence transculturelle n°1) et relativistes (interprétations des référentiels culturels dans la compétence interculturelle n°3), qui montrent qu'une combinaison des deux est possible. Ces paradigmes, dans leur forme modérée, ne sont pas mutuellement exclusifs et peuvent servir la didactique. Ce découpage précis est tout à fait récent : les deux dernières composantes proposées par Puren ne sont apparues que suite aux évolutions méthodologiques et changements de paradigme en matière d'enseignement du FLE. C'est la raison pour laquelle nous proposons de revenir sur l'intégration de la compétence culturelle et sa signification suivant les approches didactiques préconisées.

## 5.2. La conception de la culture et de la civilisation en didactique du FLE

Après avoir éclairé la terminologie des concepts de *culture* et de *civilisation* (cf. I.2.), nous tenons maintenant à mettre en parallèle ces évolutions conceptuelles avec les évolutions méthodologiques qui ont jalonné l'enseignement du FLE depuis une soixantaine d'années. En effet, nous ne pourrions analyser de façon diachronique notre corpus de manuels si nous ne contextualisons pas l'utilisation de ce matériel en termes d'approches didactiques et pédagogiques

privilegiées selon les décennies. Les différentes époques auxquelles ces séries ont été publiées correspondent en effet à différentes idéologies et pédagogies d'enseignement que nous sommes tenue de rappeler afin que l'analyse ultérieure du corpus soit la plus juste possible. Nous verrons également si notre corpus illustre ces évolutions méthodologiques et si, comme la théorie didactique semble l'affirmer, un itinéraire allant de l'enseignement de la civilisation française à l'apprentissage de la compétence (inter)culturelle se dessine dans l'analyse de contenus.

### 5.2.1. Histoire des méthodologies : rappels

L'autonomie conceptuelle de la didactique du FLE a longtemps fait débat et partagé la discipline entre les sciences de l'éducation et les sciences du langage. Galisson et Puren (1999 : chapitre III) ont par exemple dénoncé « l'inféodation » de la didactique du FLE ou même de celle du français langue maternelle à la linguistique. Cuq et Gruca (2005 : 72-73) pensent que la didactique des langues étrangères et secondes peut être une science humaine à part entière si elle est unifiée et qu'elle s'organise à plusieurs niveaux : le niveau métadidactique, le niveau méthodologique et le niveau technique. Dans cette partie, nous explorerons le niveau méthodologique de la didactique en nous penchant sur sa visée prescriptive en matière de dimensions culturelles.

En définitive, la culture a toujours été perçue en didactique comme un héritage : un héritage plutôt patrimonial à l'époque de la méthode traditionnelle (œuvres littéraires et artistiques, poids de l'histoire) devenu actuellement, à l'ère de l'approche communicative voire actionnelle, un héritage davantage social car acquis de son milieu par l'individu. Chaque culture pourrait a priori être définie par ses propres valeurs et références mais, malgré cette apparente cohérence, l'hétérogénéité des sociétés rend la notion intrinsèquement contradictoire. L'appréhension et la compréhension d'un univers conceptuel autre, engendrant attitudes, visions du monde et pratiques particulières, sont rapidement devenues l'un des objectifs majeurs de l'enseignement-apprentissage des langues étrangères. La DLC a pris conscience, en particulier depuis les années 80, du caractère mouvant et évolutif des cultures ; de ce fait, elle peine selon nous à énoncer clairement comment intégrer ces dimensions culturelles au sein de l'enseignement-apprentissage du FLE. Selon Beacco (2000 : 75), la méthodologie de la civilisation n'a jamais été véritablement théorisée au sein des méthodologies classiques. Cependant, nous constatons que, sans théorisation véritable, la composante culturelle s'est de plus en plus imposée comme une compétence à part entière dans le champ de la compétence de communication. Les contenus culturels ont toujours été intégrés à l'enseignement-apprentissage du FLE mais pas toujours sous la même forme ni dans les mêmes proportions selon les époques et méthodologies en vigueur. C'est la raison pour laquelle nous

proposons d'étudier dans cette partie la conception des aspects culturels ainsi que les objectifs définis par les approches méthodologiques successives, en nous demandant pour chaque époque quels principes méthodologiques et pratiques de classe soutiennent un enseignement de la composante culturelle.

#### 5.2.1.1. Méthodologies, méthodes et approches

Tout d'abord, nous allons revenir brièvement sur les choix terminologiques dans le domaine de la didactique des langues, en particulier sur la distinction entre « méthodologie », « méthode » et « approche ». Le terme de *méthode* est utilisé pour désigner :

- le matériel d'enseignement constitué d'un seul outil ou d'une suite prenant en charge l'ensemble des niveaux (Cuq et Gruca, 2005 : 253). Il peut être constitué d'un livre de textes, d'un cahier d'exercices, de cédéroms et de tout autre outil composant un ensemble didactique matériel<sup>71</sup>.
- « un ensemble raisonné de procédés et techniques de classe destinés à favoriser une orientation particulière pour acquérir les rudiments de la langue et soutenus par un ensemble de principes théoriques » (*ibid.*). Puren<sup>72</sup> assimile cette deuxième acception à une « méthodologie constituée », dotée d'une cohérence méthodologique globale basée sur des écrits de théorisation, d'élaboration, de diffusion mais aussi sur des outils, des pratiques caractéristiques, tous cohérents et relativement stables dans le temps.
- Puren ne retient finalement qu'une troisième définition de *méthode* dans sa propre réflexion didactique, à savoir l'« unité minimale de cohérence méthodologique correspondant dans les pratiques d'enseignement/apprentissage à un ensemble de manières de faire mettant en œuvre un principe unique »<sup>73</sup> (par exemple : les méthodes actives, les méthodes directes).

Le terme de *méthodologie* renvoie quant à lui : « soit à l'étude des méthodes et de leurs applications », « soit à un ensemble construit de procédés, de techniques, de méthodes, le tout articulé autour d'options ou de discours théorisants ou théoriques d'origine diverse qui le sous-tendent ». (Cuq et Gruca, 2005 : 254). Ainsi, une méthodologie, ensemble théorisé par les

---

<sup>71</sup> Afin de réduire toute ambiguïté ultérieure lors de l'analyse, nous ne référerons pas dans ce travail au terme de méthode dans l'acception de matériel d'enseignement. Nous parlerons de « séries », « manuels » ou « matériel/ outils didactique(s) ».

<sup>72</sup> En ligne sur <http://www.christianpuren.com/cours-la-dlc-comme-domaine-de-recherche/dossier-n-2-la-perspective-m%C3%A9thodologique/>

<sup>73</sup> Id. : 4 et Puren 2011a : 286.

didacticiens, peut regrouper différentes mises en application techniques, pratiques et pédagogiques appelées méthodes. Cependant, Martinez (2011a : 51) note que les termes « méthodologie », « approche » ou même « démarche » peuvent se rencontrer de manière indifférenciée : ils témoignent d'une évolution vers davantage d'ouverture « non tant de la didactique que de l'idée qu'on s'en fait ». Le terme d'approche s'est quant à lui substitué à celui de méthode, par souci de prudence, dès lors qu'il s'est agi d'une perspective communicative. En effet, l'approche communicative a appréhendé la langue comme un outil de communication et d'interaction sociale à adapter au contexte. On parle d'approche dans la mesure où la méthodologie constituée et stable dans le temps ne prend plus sens dans ces circonstances. Pour les mêmes raisons, les termes d'« approche » ou de « perspective » sont privilégiés à celui de méthode quand il est question d'une démarche actionnelle.

#### 5.2.1.2. La méthodologie traditionnelle

Dans la méthodologie traditionnelle, la prise en compte des rapports entre la culture maternelle de l'apprenant et la culture cible était au mieux infime, sinon inexistante. Par méthodologie traditionnelle, nous entendons celle dans laquelle l'enseignement des langues vivantes est calqué sur l'enseignement des langues classiques comme le latin et le grec. Elle regroupe des méthodes appelées « grammaire-traduction », « grammaire-thème », « lecture-traduction » ou encore « méthode classique ». Ces diverses formes prises par une même méthodologie se justifient par le fait qu'elle concerne plus de trois siècles (Cuq et Gruca, 2005 : 254). Cuq et Gruca (*ibid.*) notent toutefois que, par extension, la dénomination « méthodologie traditionnelle », devenue antonyme de toute méthodologie audiovisuelle, a par conséquent pu englober la méthode directe. Dans un souci de limpidité, nous préférons considérer l'hyperonyme « anciennes méthodologies » comme incluant la méthodologie traditionnelle (elle-même composée de différentes méthodes) mais aussi la méthode directe, la méthode des séries, etc. Nous considérons en effet que la méthode directe marque une rupture tant dans les contenus que dans les pratiques avec les méthodes qui lui étaient contemporaines : elle ne peut pour cette raison être englobée selon nous dans la méthodologie traditionnelle.

Les dénominateurs communs des méthodes relevant de la méthodologie traditionnelle sont multiples. Tout d'abord, elles se focalisent sur la grammaire dans une perspective explicite et déductive (métalangage abondant). La progression repose sur les parties du discours et l'enseignement d'une langue normative centrée sur l'écrit (Cuq et Gruca, 2005 : 255). Ensuite, l'exercice privilégié dans ce contexte est le « thème d'application » (Germain, 1993 : 101). Les

apprenants sont en effet tenus d'appliquer la règle de grammaire apprise dans des traductions de la langue source vers la langue cible. L'objectif est de développer les capacités intellectuelles des apprenants en leur faisant « acquérir une discipline mentale » (Mackey, 1999 : 199, cité par Germain, *ibid.*) et de former des spécialistes de la langue susceptibles de devenir de bons traducteurs. La version va progressivement être introduite en réponse aux critiques du modèle grammaire/thème. En outre, l'imitation du maître, considéré comme le détenteur du savoir, ainsi que celle des textes littéraires estimés exemplaires fondent la méthode de grammaire-traduction sur une « pédagogie du modèle » (Martinez, 2011a : 53).

Par ailleurs, puisque la langue littéraire écrite est considérée comme supérieure à la langue orale, l'initiation à la culture étrangère se fait essentiellement au moyen de la traduction de ces textes littéraires (Germain, 1993 : 103). Cette « culture cultivée » et élitiste visait principalement à intégrer dans l'enseignement les auteurs illustres ainsi que les œuvres reconnues et jugées exemplaires que l'apprenant devait être en mesure de lire et de comprendre. La nature de la culture est de fait encyclopédique, patrimoniale et hautement civilisationnelle. Comme le souligne Germain, la culture étrangère devient alors synonyme de littérature et de beaux-arts (*ibid.*). Il convient de remarquer que si Germain utilise dans son ouvrage le terme de « culture », la méthodologie traditionnelle parle plus communément de « civilisation » pour faire référence à ces contenus. La terminologie révèle assez bien l'idéologie sous-jacente de l'enseignement de « la civilisation » en cours de langue étrangère qui consistait selon Louis (2009 : 35) à « former les étrangers à la manière des Français, voire [à] les transformer en Français cultivés ». Nous parlons d'idéologie sous-jacente car, comme Abdallah-Pretceille (1983 : 42), nous pensons que l'enseignement-apprentissage de la civilisation avait pour ambition « de faire connaître la civilisation, la culture, en tant que norme non explicitée ».

L'emploi du terme de *civilisation* et non de *culture* a grandement influé sur la conception des contenus culturels des enseignements de langue selon les époques et par conséquent sur les approches méthodologiques de la compétence culturelle. Le terme *civilisation* implique l'idée d'une hiérarchisation des peuples, certains étant considérés comme inférieurs aux autres et requérant une évolution par l'assimilation d'une autre civilisation, véhiculée par une langue étrangère. La langue était, dans une perspective coloniale, un moyen de civiliser un peuple estimé inférieur car « barbare ». Comme l'indique De Carlo (1998 : 25) : « Lorsque la langue et la culture françaises étaient enseignées pour leur excellence, il s'agissait de faire connaître ces monuments de la tradition, les institutions, les chefs-d'œuvre artistiques et littéraires ». En effet, l'enseignement

du FLE était à la fois le vecteur de transmission d'une langue mais surtout celui d'une idéologie coloniale à mission civilisatrice.

Il est intéressant de remarquer que la vision structuraliste de la langue basée sur la répétition de structures grammaticales induisait au même moment une vision structuraliste de la culture. Langue et culture semblent aller de pair tant au niveau idéologique qu'au niveau méthodologique. Bien que dans les contenus dits culturels, l'accent fût mis en priorité sur les œuvres littéraires, vecteurs de cette « culture cultivée », on observe un glissement progressif vers une culture plus populaire, qui se distancie des chefs d'œuvre pour donner à voir les us et coutumes de la société cible. Ainsi, il s'agissait d'illustrer une culture supposée commune à l'ensemble des locuteurs natifs de la langue cible en décrivant des routines, usages, comportements, habitudes comme des faits établis et un tout représentatif. Nous pouvons supposer que les stéréotypes toujours présents aujourd'hui dans l'imaginaire des apprenants et dans le discours de certains manuels sont issus en partie de cette vision structuraliste, facteur de conditionnement des représentations. Nous pensons qu'au-delà de la « mission civilisatrice de la langue française », les difficultés à circonscrire des usages communs à toute une collectivité expliquent en partie le recours des anciennes approches à la culture cultivée, plus facile à première vue à déterminer et à délimiter. La nature contingente des contenus culturels populaires rend en effet leur capture difficile pour un usage en classe. La logique diffusionniste des méthodologies traditionnelles pouvait par conséquent s'en passer. De plus, il faut prendre en considération deux états de fait : d'une part, la méthodologie traditionnelle, quoique parfois encore utilisée de nos jours dans certains contextes (Martinez, 2011a : 51), correspond à une époque où les voyages à l'étranger (ou de l'étranger en France) étaient limités<sup>74</sup>. Cela pourrait expliquer la négligence d'un travail sur la compétence communicative au profit de connaissances purement encyclopédiques. D'autre part, cette époque « pré-médiatique » rendait l'accès aux sources contingentes beaucoup moins aisé qu'aujourd'hui. Le choix des grands textes littéraires serait donc lié non seulement à une idéologie dominante mais aussi à des critères de disponibilité<sup>75</sup>.

Pour finir, nous soutenons l'analyse de Puren, qui montre le caractère (ou du moins l'intention) universaliste de ce type de méthodologie. L'auteur explique en effet que la perspective culturelle de cette approche est fondée sur le noyau dur idéologique des « Humanités », constitué de trois valeurs : le Vrai, le Beau et le Bien. Il souligne que :

---

<sup>74</sup> Puren, 2002 : <http://www.aplv-languesmodernes.org/spip.php?article844>

<sup>75</sup> *Ibid.*

Ce que l'on cherche à faire retrouver aux élèves dans les grands textes classiques, ce ne sont pas les particularités de telle ou telle culture, mais au contraire le « fonds commun de toute l'Humanité » que sont supposé constituer ces valeurs universelles. On ne s'intéresse pas aux connaissances culturelles, mais à cette « culture générale ». (Puren, 2002<sup>76</sup>)

La méthode traditionnelle a fait l'objet de nombreuses critiques. Besse (1985 : 27) explique par exemple que la bonne connaissance des règles grammaticales « n'est pas une condition suffisante pour pratiquer correctement la langue sur laquelle elles portent ». Ainsi, la traduction du lexique et l'application de consignes grammaticales ne garantissent pas la réussite de l'échange dans une situation authentique, même si ces domaines constituent la base de tout apprentissage linguistique.

#### 5.2.1.3. L'exemple du Mauger

L'un des derniers manuels s'inscrivant encore en partie dans cette veine est l'ouvrage de Gaston Mauger : *Cours de langue et de civilisation françaises* dit « Le Mauger », publié en 1953. Le titre complet *Cours de langue et de civilisation françaises, Pour les étudiants de tous pays, Ouvrage couronné par l'Académie française* donne déjà un aperçu de la représentation de la langue-culture cible. Il semble inutile, à l'époque, de contextualiser les enseignements-apprentissages puisque l'ouvrage s'adresse à toutes sortes d'apprenants, sans considération de leur langue source, de leur âge, de leur profil ou des références culturelles qui sont les leurs. La perspective didactique se veut universaliste et reçoit l'appui de l'Académie française. Précisons que nous utilisons ici le terme d'universaliste dans le sens où le manuel n'a pas été édité pour convenir à un contexte, un public ou un pays particulier. Le contenu de l'ouvrage est essentiellement basé sur une grammaire normative de référence. C'est un choix de démarche didactique, souvent contesté de nos jours mais légitime pour l'époque.

Dans les deux premiers volumes du *Mauger bleu*, nous pouvons observer que la langue est neutre : tous les personnages parlent la même langue quels que soient leur statut social, leur âge ou la relation affective nouée avec leur(s) interlocuteur(s). Il n'existait bien entendu pas de matériel audio-visuel joint aux manuels à l'époque du Mauger. Néanmoins, de nombreux dialogues sont retranscrits et censés représenter la langue orale, bien qu'ils paraissent très artificiels. D'ailleurs, la langue orale n'est absolument pas distinguée de la langue écrite : certaines marques de l'oralité sont totalement absentes des textes. On ne distingue pas de niveaux de langue, d'argot, d'abréviations, etc. La langue correcte est donc la langue écrite ; aucune variation (sociale, régionale...) n'est prise en compte, ce qui renforce l'idée d'une norme stricte à laquelle l'apprenant

---

<sup>76</sup> *Ibid.*

ne peut déroger sous peine de commettre une « faute » de langue. La conception de la langue et de la civilisation correspond aux idées coloniales de l'époque. La préface et l'avertissement liminaire dans ce manuel en témoignent (nous soulignons) :

L'alliance Française [...] propose [...] une méthode pratique d'apprentissage de **notre** langue et de connaissance de **notre civilisation** [...]. Le mot manuel [...] est un mot d'artisan respectueux de la réalité et habitué à **la vaincre** [...] qui sait son affaire, connaît son chemin **et se permet de l'indiquer à autrui**. Nous croyons, à l'Alliance Française, savoir pourquoi les citoyens de la Communauté et les **élites étrangères** étudient le français. [...]. C'est d'abord pour entrer en contact avec **une des civilisations les plus riches** du monde moderne, **cultiver et orner leur esprit** par **l'étude d'une littérature splendide**, et **devenir, véritablement, des personnes distinguées**. [...]. **Le français élève et, en même temps, il sert**. [...]. Il peut apparaître à de bons esprits que **certaines populations moins avancées réclament un français simplifié**, économique. Mais je suis sûr que **si nous proposons un français appauvri** à ceux qui veulent étudier notre langue, **ils se sentiraient certainement humiliés**. (Mauger, 1953 : préface<sup>77</sup>)

Par la fiction d'une famille *étrangère*<sup>78</sup> visitant la France, l'étudiant aura sous les yeux un **portrait sincère des mœurs et des coutumes de notre pays** [...]. L'occasion lui est ainsi offerte de **multiplier les comparaisons** de la vie française avec les habitudes des autres peuples. (Mauger, 1953 : avertissement VIII).

Nous distinguons de nombreux points intéressants à détailler car ils sont révélateurs de l'idéologie contemporaine dominante. Tout d'abord, la négation complète des besoins de l'apprenant en langue étrangère. La langue française ne lui serait qu'accessoirement utile dans de futurs échanges avec des interlocuteurs francophones, lors de voyages ou de rencontres. La priorité est l'élévation de l'apprenant, un être qui semble situé à un niveau de pensée et de connaissances inférieur aux locuteurs français. De plus, nous constatons une certaine forme de condescendance inhérente à ce dessein d'élévation dont l'ouvrage indiquera le chemin. Les peuples considérés comme inférieurs (ou plus élégamment dans le texte « les moins avancés »...) se verraient humiliés si le manuel ne leur proposait pas cette langue élitiste et littéraire. L'auteur de cette préface dénonce indirectement chez ces peuples une forme de vacuité intellectuelle et culturelle, que l'enseignement de la langue française s'empressera de combler en « cultivant » et en « ornant » leur esprit. En outre, les désignants déictiques à la première personne du pluriel (« notre » langue, « notre » civilisation) illustrent parfaitement ce désir ethnocentrique de distanciation par rapport aux apprenants de la langue cible. Enfin, Mauger incite les apprenants à envisager les « mœurs et coutumes » françaises dans une perspective clairement comparatiste. La culture française, ici appelée civilisation, constitue une unité compacte composée d'habitudes, de traditions imaginées pour une famille de référence et généralisée à l'ensemble des Français, comme s'il n'existait

---

<sup>77</sup> Préface du premier tome du *Cours de langue et de civilisation française* (1953) rédigée par Marc Blancpain, Secrétaire de l'Alliance Française à l'époque.

<sup>78</sup> Italiques de l'auteur.



aucune diversité interne dans ce peuple. Les variations internes, sociétales et culturelles, sont totalement absentes de l'ouvrage. Nous devons toutefois concéder que les manuels, quelle que soit l'époque, ne peuvent présenter une réalité culturelle que de façon morcelée, partielle, souvent partielle. Aucune série ne peut présenter la culture cible de façon exhaustive justement parce que la culture est mouvante, multiple, évolutive et individuelle. Certains concepteurs de manuels essaient tout de même, au risque de voir leurs ouvrages regorger de clichés en tous genres. Tout auteur de manuels de langue se heurte par conséquent à l'écueil de la présentation des dimensions culturelles d'une langue cible. Capturer des réalités culturelles se révèle plus ardu que capturer des faits de langue.

#### 5.2.1.4. Méthodes directe, audio-orale et SGAV

Suite à la disgrâce de la méthodologie traditionnelle dans la première moitié du XXe siècle, se sont imposées trois méthodes principales : les méthodes directe, audio-orale et structuro-globale-audio-visuelle (SGAV). La méthode directe s'inspire des principes des approches naturelles, basées sur l'observation de l'apprentissage de la langue maternelle. L'objectif est que l'apprenant sache penser en langue cible sans recours à la traduction dans sa langue maternelle. Il faut « faire parler la langue et non parler de la langue » (Martinez, 2011a : 54). Cette méthode s'oppose au principe indirect de la méthode de grammaire-traduction qui considérait que parler une langue étrangère revenait à traduire « inconsciemment et instantanément en langue étrangère une pensée forcément conçue en langue maternelle » (Cuq (dir.) 2003 : 73, *s.v. directe*).

Dans cette nouvelle perspective, les techniques pédagogiques sont modifiées (recours aux mimes, dessins, périphrases, etc). La grammaire devient inductive, de façon à éviter les explications grammaticales et le métalangage en langue maternelle : « c'est de l'observation réfléchie des récurrences que se dégagent des règles de fonctionnement de la langue » (Martinez, 2011a : 55). L'enseignant représente toujours le modèle linguistique à imiter mais l'apprenant n'est plus passif. Sa participation active en cours est au contraire requise et encouragée. Le statut de la langue change également puisque la langue quotidienne d'un locuteur natif est étudiée au détriment des « belles lettres ». L'écrit perd de son prestige et ne sert plus qu'à soutenir et à reproduire la langue orale. La grammaire perd aussi du terrain au profit d'un apprentissage phonétique et lexical (vocabulaire usuel) beaucoup plus poussé qu'auparavant. Populaire dans la première moitié du XXe, la méthode directe essuie cependant deux critiques principales : d'une part, son fondement sur « la conception traditionnelle de la grammaire scolaire et sur des théories linguistiques dépassées », et d'autre part, son ambition de recreation des processus d'acquisition de la langue

maternelle alors même que la classe de langue étrangère ne peut reproduire les mêmes conditions cognitives, sociales et linguistiques qu'en LM (Defays, 2003 : 227).

L'usage d'un « langage quotidien » a influé sur les contenus culturels présentés. La culture n'équivaut plus à la littérature mais recouvre une étude plus large des « valeurs culturelles » en incluant des données géographiques, historiques aussi bien qu'anthropologiques :

Le contenu à enseigner est basé sur des situations (à la poste, à la banque, au restaurant) ou des sujets de discussion (la géographie, l'argent, la température) plutôt que sur des structures linguistiques. (Germain, 1993 : 129).

Soulignons que cette méthode met bien souvent de côté le manuel de langues, qui occupe une place secondaire par rapport aux situations imaginées par l'enseignant.

Le milieu du XXe voit aussi l'apparition du courant intégré en didactique, dans lequel la nature de la langue a autant d'importance que la conception de l'apprentissage (id. : 137). Ce courant est marqué par deux méthodes structurales : la méthode audio-orale et la méthode SGAV. Les principes fondateurs de la linguistique structurale et de la psychologie béhavioriste ont grandement contribué à l'élaboration de nouveaux procédés pédagogiques d'apprentissage des langues étrangères. La langue étant conçue comme un ensemble de règles et d'habitudes, l'apprentissage de celle-ci passe par la création d'automatismes linguistiques chez l'apprenant. La technique de la répétition constitue le pivot de ce type d'enseignement. Les cadres syntaxiques s'acquièrent par le biais d'exercices structuraux (les *pattern drills*). Ils permettent la mémorisation de structures avant même la compréhension du sens : « le schéma stimulus/réponse/renforcement a pour objectif la réapparition d'un comportement acquis et désormais automatisé » (Martinez, 2011a : 60).

Avec la méthode audio-orale, des éléments culturels sont explicitement communiqués. De la même façon que l'on propose une comparaison des structures en langue source et en langue cible, une analyse du mode de vie des natifs apparaît (Germain, 1993 : 143). A l'époque, Brooks<sup>79</sup> (1964) donnait à la culture un sens essentiellement anthropologique :

Par culture, nous entendons l'ensemble des croyances et des modes de comportement d'un groupe social, tel [sic] que reflétés dans les arts et les métiers artisanaux, dans les contes et les mythes, dans le travail et dans le jeu, dans la religion et dans la vie quotidienne. (Brooks, 1964 : 111 ; traduction de Germain, 1993 : 149).

---

<sup>79</sup> Brooks et Charles C. Fries sont deux des pionniers de la méthode audio-orale.

Ainsi, l'interculturalité était réduite à un exposé contrastif des modes de pensée et activités de la culture source et de la culture cible, sans véritable échange. L'apprentissage mécanique de la langue a rapidement été contesté : « Sur le plan linguistique, par la grammaire générative transformationnelle et, sur le plan psychologique, par les violentes critiques de Chomsky pour qui l'acquisition d'une langue relève principalement de processus innés » (Cuq et Gruca, 2005 : 260). Dans les années 1960 à 1980, la méthode SGAV a supplanté la méthode audio-orale. Le vocabulaire occupait une place centrale dans la mesure où cette méthode était basée sur les listes du *Français Fondamental* (Gougenheim). L'apprentissage de la grammaire était inductif car l'essentiel de la méthode était basé sur « la parole ». Le magnétophone et les films fixes jouaient un rôle de premier plan :

Le livre mis entre les mains des apprenants ne comporte que les images des dialogues, sans aucune référence à l'écrit et sans aucun recours à la traduction. (Germain, 1993: 157).

La langue parlée et familière était enseignée. La méthode est dite « globale » car elle prend en considération tous les aspects non verbaux de la langue : la kinésique, les gestes, les mimiques... (id. : 154) et elle accorde une place prépondérante à l'apprentissage de la prononciation et de l'intonation. Louis (2009 : 30) remarque que les méthodes SGAV se caractérisent par un grand souci de neutralisation des variations sociales et culturelles dans la communication. Il concède toutefois (id. : 31) qu'il y avait bien un enseignement de la civilisation mais « par imprégnation inconsciente », donc de manière implicite (avec la mise en scène de personnages dans un cadre de vie français par exemple). Germain (1993 : 155) n'est pas tout à fait d'accord : il explique que de nombreux éléments culturels implicites ou explicites sont transmis en classe. Ces éléments font principalement référence au mode de vie dans la culture cible. De nouveau, dans la méthode SGAV, les grandes œuvres sont écartées au profit d'une culture anthropologique. Besse (1985 : 39-40) souligne que dans ses procédures comme dans ses options fondamentales, la méthode SGAV se rapproche bien plus de la méthode directe que de la méthode audio-orale. La présentation dialoguée de certaines structures (méthode audio-orale) a laissé place à la présentation de « la parole étrangère en situation » (id. : 40). Les méthodes audio-orale et SGAV sont finalement caractérisées, dans les manuels qui s'en réclament, par leurs énoncés constatifs, ne faisant appel à aucune compétence communicative (au sens d'échange interpersonnel).

Au milieu des années 70, la méthode notionnelle-fonctionnelle voit le jour. Elle ouvre la voie à une approche davantage communicative et culturelle dans la mesure où les objectifs ne se basent plus strictement sur des considérations linguistiques (Louis, 2009 : 42). Les besoins effectifs des apprenants en situation de communication et les actes de langage requis dans différents contextes

constituent la base du *Niveau-Seuil*, élaboré en 1976. La définition ultérieure plus précise et détaillée de savoirs et savoir-faire par niveau a ainsi donné naissance à l'approche communicative.

#### 5.2.1.5. L'approche communicative

L'approche communicative constitue un tournant dans l'histoire de la didactique des langues étrangères. Elle est en effet issue d'une longue réflexion sur la notion de « besoin ». Besoins de l'apprenant, certes, mais aussi en un sens besoins européens : « l'émergence d'un corps de la doctrine communicative [...] procède d'une demande institutionnelle et politique européenne du début des années 1970 » (Martinez, 2011a : 73). Former des apprenants à communiquer dans différentes langues afin de favoriser leur circulation et leur intégration devient une ambition politique dans une Europe qui s'élargit<sup>80</sup>.

L'objectif communicatif détrône l'objectif linguistique des méthodologies utilisées souvent jusqu'alors. Cette approche vise à développer la capacité d'interaction chez l'apprenant et à prendre en compte ses besoins langagiers et socioculturels. La notion de « centration sur l'apprenant » apparaît : elle place celui-ci au cœur d'un apprentissage dont il devient un véritable acteur. L'apprentissage ne s'effectue plus de manière passive : au contraire, l'enseignant doit créer chez l'apprenant une motivation suffisante pour stimuler sa fonction méta-réflexive, dans une visée pragmatique de l'usage de la langue. En effet, au cours de l'interlangue, l'apprenant sera amené à établir naturellement des rapprochements entre sa langue-culture source et la langue-culture cible mais aussi à distinguer des dissemblances. La psychologie behavioriste est ainsi délaissée, au profit d'une psychologie véritablement cognitive :

Apprendre une langue consisterait donc à apprendre à former des règles permettant de produire de nouveaux énoncés plutôt qu'à répéter des énoncés déjà entendus dans l'environnement extérieur. La pensée jouerait un rôle dans la découverte de ces règles de formation des énoncés. (Germain, 1993 : 204).

L'approche communicative fait suite à la méthode notionnelle-fonctionnelle puisqu'elle met elle aussi l'accent sur les fonctions (actes de parole) et les notions (le temps, l'espace...) (Cuq (dir.), 2003 : 24). La linguistique de l'énonciation, la pragmatique et l'analyse du discours vont offrir des bases scientifiques à cette approche (Cuq et Gruca, 2005 : 264). L'expression « approche communicative » ne serait apparue qu'en 1975. Cette année-là, un groupe d'experts est chargé d'établir le *Threshold Level English* pour l'enseignement de l'anglais en contexte européen. En

---

<sup>80</sup> Rappelons qu'en 1973, trois nouveaux Etats, l'Irlande, le Royaume-Uni et le Danemark ont adhéré à la Communauté Européenne.

1976, son adaptation française, le *Niveau-Seuil*, spécifie pour chaque acte de parole une liste d'énoncés possibles (Germain, 1993 : 202), couvrant l'ensemble des situations de communication. Dès lors, la langue n'est plus détachée du contexte de l'interaction, elle devient un instrument d'interaction sociale. Tout énoncé linguistique est le produit de deux dimensions : la dimension intentionnelle (Quel acte de langage l'apprenant souhaite-t-il formuler ? p.ex. : une demande, un ordre...) et la dimension situationnelle (Dans quel contexte se trouve-t-il ? p.ex. : prise en compte de la distance hiérarchique en cas d'interaction avec un supérieur : vouvoiement, registre de langue adapté, formalité requise). L'adaptation des formes linguistiques à la situation de communication et à l'intention de communication est nommée par Germain (id. : 203) la « double dimension adaptative de la langue » :

$$\begin{array}{c}
 \textit{Intention de communication (compétence intentionnelle)} \\
 + \\
 \textit{Situation de communication (compétence situationnelle)} \\
 = \\
 \textit{Énoncé linguistique correct}
 \end{array}$$

L'appropriété des formes linguistiques semble importer au moins autant que leur grammaticalité. Les contenus des matériaux sont organisés selon les fonctions langagières à enseigner. L'utilisation de documents authentiques et de canevas de situations authentiques est vivement encouragée : les jeux de rôle et les simulations deviennent des exercices fréquents pour travailler la conformité des énoncés linguistiques aux situations simulées. Cuq et Gruca (2005 : 268) insistent sur le fait que tous les manuels élaborés depuis le début des années 1980 se réclament du courant communicatif.

En 1994, Puren dénonce l'éclectisme inhérent à l'approche communicative. Certaines séries de manuels en viennent en effet à mélanger plusieurs méthodologies (voir sur ce point Bérard, 1991). Cette élaboration méthodologique complexe se traduit selon Puren (1994 : 35) par « l'apparition de la pluralité, de l'hétérogénéité, de la juxtaposition, de l'imprécision et de l'incertitude, caractéristiques qui, au niveau de la conception des matériels et des pratiques de classe, ne peuvent que produire mécaniquement des effets d'éclectisme ». En somme, un manque de rigueur conceptuelle et épistémologique associé à un défaut de cohérence méthodologique caractériserait l'approche communicative. Nous approuvons cette analyse de Puren car nous avons pu constater l'hétéroclisme des contenus actuels dans le matériel pédagogique, qui entraîne par ailleurs une

certaine confusion chez les apprenants<sup>81</sup>. Les contenus culturels ne sont pas épargnés par cette critique. La nature de la culture peut changer d'un manuel à l'autre. Toutefois, la culture anthropologique est toujours mise en avant :

Par culture, l'approche communicative fait surtout référence à la vie quotidienne, en tenant compte du comportement non verbal qui accompagne toute communication linguistique. (Germain, 1993 : 204).

Nous pouvons également noter qu'en raison de la double dimension adaptative de la langue, les aspects sociolinguistiques et les règles socioculturelles font l'objet d'une attention particulière. La compréhension de l'implicite fait elle aussi partie de l'apprentissage de la culture : « Les cultures seraient donc des systèmes de significations qui s'organisent selon des codes implicites, mais tout de même partagés » (De Carlo, 1998 : 47). Toutefois, la centration sur l'apprenant pourrait constituer un frein à l'acquisition de compétences culturelles :

On peut se demander ce que devient la culture de l'autre, donc la découverte que l'on fait de lui, dans une approche doublement marquée, d'abord par des concepts en partie hérités de l'ethnographie de la communication, mais, à certains égards, marquée aussi par la valorisation du comportement de l'apprenant, et peut-être d'un certain narcissisme. (Martinez, 2011a : 84).

La démarche interculturelle et l'approche communicative sont-elles incompatibles ou, au contraire, complémentaires ? L'approche communicative a une visée fonctionnelle et pragmatique. Elle néglige quelque peu la culture savante puisque son objectif principal est de permettre à l'apprenant de communiquer dans diverses situations. Ainsi, l'approche communicative se focalise sur la pratique de l'apprenant en classe là où la démarche interculturelle insiste sur la compréhension, dans une visée éducative plus générale : une meilleure socialisation de l'individu. Certes, le niveau de compétence linguistique atteint par l'apprenant doit être suffisant pour permettre la pratique fonctionnelle et effective de la langue mais nous pensons que la réelle maîtrise de la LE s'accompagne aussi d'une capacité d'ethnorelativisme en situation de discours. La langue n'est pas qu'un outil permettant d'accéder à un répertoire de modèles de communication : c'est aussi l'expression de l'identité du sujet parlant et de l'identité collective.

#### 5.2.1.6. La perspective actionnelle

Nous notons en didactique le glissement d'une idéologie de transmission de savoirs prédéfinis à celle de la formation, la création et le renforcement de compétences chez l'apprenant. Cette

---

<sup>81</sup> Constat des étudiants finlandais ayant participé à notre cours de linguistique appliquée (UTA, 2011-2012). Ils affirmaient que les manuels de français actuels les noyaient dans une myriade d'informations superflues et qu'ils préféreraient que les contenus des manuels soient moins hétéroclites et plus structurés.

transition de l'une à l'autre des idéologies se justifie par les nombreuses recherches qui ont conduit, dans les années 80, à l'apparition de l'approche communicative. Petit à petit, l'apprenant a pris davantage de place dans son apprentissage, il a même été placé au cœur de ce dispositif. L'enseignant est considéré comme un guide, un tuteur, un collaborateur dans la construction des savoirs de l'apprenant de la même façon dans la perspective actionnelle. Celui-ci doit imaginer les tâches que devra accomplir l'apprenant dans un domaine particulier, pour devenir un « acteur social ». La notion de « tâche » induit une nouvelle conception des connaissances de la langue : les tâches trouvent leur justification dans la vie réelle. Elles mettent d'emblée l'accent sur la compétence pragmatique de l'apprenant. Rosen (2009 : 7) distingue trois catégories de tâches :

les tâches de pré-communication pédagogique constituées d'exercices spécifiquement axés sur la manipulation décontextualisée des formes

les tâches pédagogiques communicatives, dans lesquelles les apprenants s'engagent dans un « faire-semblant accepté volontairement » pour jouer le jeu de l'utilisation de la langue-cible

les tâches « proches de la vie réelle » choisies en fonction des besoins de l'apprenant hors de la classe ou du contexte d'apprentissage

La tâche peut être individuelle comme le précise le CECRL (2001 : 15) :

Il y a « tâche » dans la mesure où l'action est le fait d'un (ou de plusieurs) sujet(s) qui y mobilise(nt) stratégiquement les compétences dont il(s) dispose(nt) en vue de parvenir à un résultat déterminé. La perspective actionnelle prend donc aussi en compte les ressources cognitives, affectives, volitives et l'ensemble des capacités que possède et met en œuvre l'acteur social.

La tâche n'est pas obligatoirement « communicationnelle » comme le fait remarquer à juste titre Coste (2009 : 17) : pour lui, tout exercice entrant dans une séquence d'enseignement est à considérer comme une tâche (une dictée comme la réalisation d'un journal de classe). Toute tâche renvoie à « une action finalisée, un achèvement visé, des conditions d'effectuation, des résultats constatables » (id. : 15). L'adhésion motivée de l'apprenant et la signification des tâches permettent d'en envisager la progression. Pour Puren (2006 : 43-44), la perspective actionnelle représente une nouvelle philosophie didactique. Il constate d'une part, un glissement du « paradigme de l'optimisation » et « du progrès par substitution » (recherche des meilleures réponses dans l'absolu et remplacement de l'ancien par le nouveau) vers le « paradigme de l'adéquation » (adaptation constante aux nouvelles questions posées par un environnement complexe). D'autre part, l'entrée<sup>82</sup> didactique « par l'action » proposée par la perspective actionnelle permet l'élaboration de projets ;

---

<sup>82</sup> « L' « entrée », c'est le domaine par lequel l'enseignant a choisi de pénétrer sur son territoire à chaque nouvelle unité didactique, celui par lequel va commencer sa séquence, et qui va ainsi donner à la fois le sens de son parcours et du sens à son parcours ». (Puren, 2006 : 42).

elle rompt avec les entrées antérieures qui privilégiaient les documents comme supports depuis plus d'un siècle. Sous cet angle, nous constatons bien une rupture par rapport aux méthodologies précédentes. L'agir constitue la tâche de référence car les apprenants deviennent des acteurs sociaux par l'élaboration de leurs propres documents. Or, d'après Cuq et Gruca (2005 : 270), la perspective actionnelle ne marquerait pas une rupture avec l'approche communicative : elle serait en réalité son prolongement. Les didacticiens sont loin d'être unanimes sur ce constat. Nous ne nous attarderons pas ici sur le débat ruptures/évolutions qui a notamment opposé Puren à Rosen.

Du point de vue des contenus culturels et interculturels, l'approche est également co-constructive. La rencontre de l'altérité est « co-culturelle » et non plus interculturelle (au sens de « rencontre d'une identité collective ») :

Une « co-culture », c'est précisément l'ensemble des conceptions partagées que certains acteurs se sont créées ou qu'ils ont acceptées en vue de leur type d'action conjointe dans un environnement social déterminé. (Puren, 2009 : 162).

Puren souligne qu'il ne s'agit plus simplement d'échanger avec les étrangers et de les respecter mais de les intégrer en tant que co-acteurs sociaux en vue de la construction d'une identité européenne (*ibid.*). La perspective actionnelle va donc plus loin dans l'ethnorelativisme que l'approche communicative en tentant de déconstruire les schèmes culturels et en privilégiant l'intersubjectivité au dialogue interculturel.

Toutes ces évolutions didactiques nous montrent que la conceptualisation de la culture-cible est ancrée dans une idéologie, une époque, des pratiques et aussi une politique éducative non seulement nationale mais aussi supra-nationale. A ce propos, Martinez (2011a : 72-73) relève que la politique européenne a joué un grand rôle dans l'histoire contemporaine de l'enseignement des langues : les orientations actuelles sont le fruit de cette vision européenne. La définition des contenus culturels dépend de l'idéologie éducative dominante, de son application locale, du contexte d'enseignement et de la conception de la culture qu'ont les acteurs du champ pédagogique. La didactisation des compétences linguistiques a évolué selon les méthodologies mais les contenus grammaticaux restent les mêmes : on enseignera toujours la formation du passé composé ou la place des pronoms personnels. L'enseignement de la compétence culturelle, au contraire, se heurte au problème de la didactisation d'une notion insaisissable et évolutive.



### 5.2.2. Le problème de la didactisation de l'objet « culture »

Beacco (2000 : 77) constate que les supports culturels permettent bien souvent une exploitation uniquement langagière ou sont relégués en fin de séquence didactique, autrement dit, sont exploités en classe « s'il reste du temps » (ce qui est rarement le cas), comme si cet apprentissage était secondaire, voire superflu ou inutile. Le matériel culturel est donc disponible mais pas nécessairement exploité, ce qui, toujours selon Beacco pourrait être « le signe d'une stratégie d'appropriation par imprégnation non systématique » (*ibid.*). Cela peut être imputé à un enseignement historiquement basé sur le renforcement de la compétence grammaticale, comme le relève Louis (2009 : 55) : « inféodée [...] à l'apprentissage linguistique, la culture n'incarnait guère plus que ce petit supplément d'âme qui permettait aux professeurs d'alléger leurs cours ». La didactique s'est donc donné comme défi depuis les années 1980 d'arriver à faire entrer la culture en classe de langue, comme partie intégrante du cours et non plus comme un aperçu folklorique d'une altérité essentialisée. Deux problèmes majeurs se posent alors : la définition des savoirs culturels ainsi que leur didactisation, que nous proposons d'étudier à présent.

Définir les contenus des enseignements culturels suppose qu'il y ait un consensus sur ce qui définit la culture cible. Ce n'est pas le cas actuellement dans la recherche didactique puisque les conceptions liquide et solide des cultures s'opposent. La multiplicité des perceptions de ce que recouvre la notion de *culture* implique des choix pédagogiques radicalement différents d'un pays à l'autre, d'une institution à l'autre, d'un manuel à l'autre et même d'un enseignant à l'autre. L'apparition du concept de centration sur l'apprenant et la nécessaire définition des objectifs qu'il doit atteindre ont finalement entraîné un éclatement de l'enseignement de la compétence culturelle. Autrefois définie dans les méthodologies traditionnelles comme l'ensemble du patrimoine hexagonal (et bien souvent uniquement parisien), la « culture française » souffre aujourd'hui d'un problème de définition majeur qui induit chez les didacticiens des interrogations constantes sur l'élaboration des contenus culturels, leur appropriation par les apprenants ainsi que leur évaluation dans un cadre scolaire. La perspective actionnelle doit être contextualisée, plus que toute autre approche. Pour cette raison, on ne peut définir une progression des tâches à contenu culturel dans l'absolu. Dans cette partie, nous parlerons donc de l'approche interculturelle, qui nous paraît « plus didactisable » et qui ne doit pas selon nous être abandonnée au profit de la seule intersubjectivité.

La confusion autour du terme d'*interculturel* que nous avons essayé d'exposer puis de réduire conduit à une interprétation différente de l'*interculturalité* selon les auteurs. Defays (préface de Louis, 2009 : 11-16) distingue par exemple l'*interculturalité contrastive* de l'*interculturalité*

*consensuelle* et de l'*interculturalité expérimentale*. L'*interculturalité contrastive* fonctionnerait de la même façon que la linguistique contrastive en mettant en exergue les différences et écarts, ici entre culture source et culture cible. Cette interculturalité a donc une visée essentiellement comparative des systèmes culturels, ce qui amène Defays à mettre en garde contre le risque d'exagération, d'exacerbation de ces différences et le glissement vers l'exotisme ou le folklorisme. L'exacerbation des seules différences contient les apprenants dans une perspective ethnocentrique de l'appréhension de l'Autre. L'*interculturalité consensuelle* consisterait au contraire à chercher à tout prix à rapprocher les peuples, à pacifier leurs rapports en minimisant leurs différences, parfois au point de les gommer complètement. Ce « cosmopolitisme pacificateur » est aussi critiquable dans la mesure où il mène à l'uniformisation prônée par « la globalisation pour des raisons commerciales ». (id. : 12). Nous retrouvons dans ce manichéisme les conceptions de *solidité* vs. *liquidité* des cultures. En effet, l'*interculturalité contrastive*, en voulant rationaliser et découper les systèmes culturels tombe dans le piège d'un culturalisme catégorisant et réducteur. La mise en exergue des différences entre LCS-LCC conduit l'apprenant à se distancier encore davantage de la culture cible et à se maintenir dans un ethnocentrisme contre-productif. L'*interculturalité consensuelle*, quant à elle, est comparable à l'idée d'une liquidité totale des cultures visant à faire croire qu'on ne peut les distinguer ni se placer dans une visée comparatiste. La négation totale de l'idée même d'une pluralité de cultures nous semble une aberration, une posture, comme si prétendre ignorer leur existence suffisait à les faire disparaître. Chacun a un jour été confronté à l'altérité culturelle lors d'un échange verbal : le simple fait de ne pas avoir compris la logique ou le comportement de l'autre suffit à montrer que les dimensions culturelles inhérentes à l'être humain existent. L'individu réagit certes, de façon singulière, mais également selon son conditionnement, ses habitudes et cadres conceptuels. Byram (1992a : 123) explique que, même si elles ne sont pas directement accessibles, les significations culturelles guident les actions de l'individu et une grande partie de sa réflexion :

[L'individu] a acquis les significations à travers un vécu qui possède une dimension émotionnelle et affective, représentée dans la dimension connotative et affective de sa langue maternelle. Ce vécu et les connotations linguistiques qui en découlent mettent en jeu à la fois des associations individuelles, personnelles et des associations culturelles partagées. (Byram, 1992a : 123-124).

Les cultures, au sens où nous l'entendons, ne sont pas nécessairement nationales et c'est probablement là que se situe notre divergence par rapport aux défenseurs de la liquidité des cultures. Il existe un découpage multiple et infini de ce que la culture recouvre : cela ne revient pas à dire qu'il n'existe pas de cultures ni de différences entre elles. Ces deux discours opposés sont selon nous trop extrêmes pour être justes, c'est pourquoi nous nous inscrivons plutôt dans le troisième type d'interculturalité proposé par Defays, à savoir l'*interculturalité expérimentale*,

« celle que les acteurs conçoivent comme un projet sans cesse en chantier » et qui « repose autant sur la prise de conscience de la configuration multiple, dynamique, problématique de notre appartenance et environnement culturels, que sur la prise de risque que nécessite toute intervention dans ce domaine » (Dufays, préface de Louis, 2009 : 12). L’auteur résume très bien cette position intermédiaire :

L’interculturalité [...] repose donc sur une dialectique qui permet d’éviter les deux tentations opposées de l’écclatement (le relativisme absolu : « nous sommes tous des Autres, nos différences sont irréductibles ») et de la fusion (régression totalitaire : « nous sommes tous les mêmes, nos différences sont accessoires...surtout celles des autres ». (id. : 15)

Nous envisageons la démarche interculturelle comme un moyen de dialoguer plus efficacement avec l’Autre et non comme la négation des caractéristiques qui nous distinguent de lui. Chacun peut et doit garder les particularismes qui composent la richesse de son identité. Nous pouvons observer que ce qui nous semble valable pour les peuples l’est aussi à l’échelle de la culture patrimoniale : le seul moyen de lutter contre la globalisation patrimoniale est justement de maintenir et d’encourager la diversité des productions artistiques et culturelles : musique, cinéma, littérature... tout en préservant les langues dans lesquelles elles sont créées, d’où l’expansion des politiques linguistiques plurilingues.

Dumont (2008 : 167) propose trois types d’approche de la question culturelle<sup>83</sup> en classe de langue : l’approche sociologique, anthropologique ou sémiologique. Premièrement, l’approche sociologique appréhende la culture comme un phénomène social. Si l’on postule que toute culture est originale et singulière, les phénomènes sociaux qu’elle induit peuvent être observés notamment à travers des données statistiques représentatives. Les données politiques, sociales, économiques peuvent être prises telles quelles en classe et étudiées dans le but de donner un aperçu général de la culture cible. Cette approche permet de fonder le discours pédagogique sur des faits établis et non des perceptions, grâce à une base de données fiable et incontestable. Deuxièmement, l’approche anthropologique est, selon Dumont (*ibid.*), moins abstraite que l’approche sociologique car elle est centrée sur les hommes et leurs réalités quotidiennes. Elle s’intéresse par exemple à la façon dont sont vécus les événements et réalités par la culture cible. L’information peut être didactisée sous forme de « matériaux immédiats », à savoir des documents bruts et témoignages. L’inconvénient de ce type de données est sa « non généralisabilité ». Néanmoins, l’avantage de l’approche anthropologique réside dans son caractère concret qui permet de comparer les vécus et ressentis

---

<sup>83</sup> Dumont parle de « civilisation » dans une acception que nous interprétons ici comme signifiant « la culture ». C’est pourquoi nous parlerons dans cette partie de « culture » là où Dumont a utilisé « civilisation ».

dans les différentes cultures. Enfin, l'approche sémiologique concerne les significations qui permettent une meilleure interprétation chez l'apprenant de la culture étudiée et une meilleure compréhension culturelle par la lecture du sens. Dumont (id. : 171) rappelle la théorie de la connotation devenue théorie du mythe chez Barthes<sup>84</sup>. Dans cette perspective, la culture devient un langage composé des signes culturels compris de tous, acceptés et incontestables (*ibid.*) que sont les connotations culturelles, les représentations collectives et les mythes. La sémiologie contrastive ou différentielle a pour objet la mise en évidence de l'équivalence de signes ayant des signifiés divergents ainsi que la différence de signes ayant des signifiés identiques. Nous retrouvons ici la même idée que celle qui constitue la base des théories en management interculturel, à savoir la fondamentalité de la différence d'interprétation des concepts supposés génériques selon les communautés linguistico-culturelles. L'auteur (id. : 188) définit le concept d'« universel singulier<sup>85</sup> » comme « des phénomènes qui sont présents dans toutes les cultures mais que chacune d'entre elles interprète à sa manière : l'eau, le temps, l'espace, l'amour, etc ». Selon lui, ces universels singuliers pourraient servir de base méthodologique au développement d'une compétence culturelle, en permettant un enseignement culturel à la fois « décentré et centralisé ». Dumont reconnaît (id. : 173) que ces trois approches se complètent mais surtout se confondent parfois, tant les frontières entre elles sont ténues. Il est en effet difficile d'isoler ces approches dans la pratique pédagogique : toute donnée sociologique ou anthropologique appelle une quête de sens et toute interprétation du réel ne peut se faire que selon des connaissances sociologiques ou anthropologiques de référence.

### 5.2.3. Le contexte didactique : apprentissage et hétéroglossie

Nous allons à présent exposer plus spécifiquement le contexte didactique qui nous intéresse en le distinguant d'autres contextes possibles. Le contexte d'appropriation de la langue cible conditionne en effet l'approche didactique privilégiée, les compétences à enseigner et les outils utilisés. Tout d'abord, nous nous plaçons dans un contexte d'*apprentissage* d'une langue étrangère (LE) et non d'*acquisition*. De façon schématique, nous pouvons présenter l'*acquisition* comme un processus naturel d'appropriation de la LE, involontaire et souvent inconscient : un individu peut « acquérir » des savoirs, des compétences sans les avoir « appris » dans un dispositif d'enseignement. La notion d'*apprentissage* peut inclure celle d'*acquisition* dans le sens où la situation d'enseignement-apprentissage favorise l'*acquisition* de compétences déterminées

---

<sup>84</sup> Cf. Barthes, 1957 : *Mythologies*.

<sup>85</sup> Ce concept a originellement été emprunté à Hegel par Porcher en 1984 (cf. Porcher (dir.), 1984).

aboutissant aussi à l'augmentation de savoirs et savoir-faire langagiers. L'*apprentissage* est lui conscient, observable et maîtrisé. Il impose par conséquent : la présence d'objectifs déterminés, de dispositifs d'évaluations, un choix d'activités destinées à l'acquisition des compétences (Robert, 2008 : 10) mais aussi une définition des modalités de réalisation de ces activités ainsi que la gestion de la succession à court et à long terme des activités choisies (Cuq (dir.) 2003 : 22). L'*apprentissage* dans notre contexte est donc l'appropriation d'une LE qui se réalise à travers un « cadre institutionnel établi » déterminant ses orientations, ses finalités et ses modalités d'exécution.

Les natifs d'une langue-culture se sont approprié bon nombre de données linguistico-culturelles de manière inconsciente, par mimétisme et imprégnation de leur environnement (nous ne parlons pas ici des savoirs culturels « savants », qui eux, « s'apprennent »). En langue maternelle, les apprenants font face en grande partie à un phénomène d'acquisition des dimensions culturelles, contrairement aux apprenants d'une langue-culture cible qui doivent intégrer ces mêmes faits de manière consciente, à travers un processus d'apprentissage normé et soumis à des contraintes. Il en résulte que l'apprenant de langues étrangères sera nécessairement confronté à une théorisation souvent stéréotypée car artificielle de faits qu'il n'a pas vécus mais qui lui sont exposés comme représentatifs de la culture cible. Les choix programmatiques et de contenus induisent de fait une condensation des données, sans réelle possibilité d'en systématiser l'objectivation. De ce constat découlent d'après nous des représentations biaisées, solidifiées car issues de données compactées pour entrer dans le cadre d'un cours.

Le contexte même d'apprentissage rend-il nécessairement l'appropriation d'une compétence culturelle superficielle ? Certaines contraintes, notamment le manque d'immersion et d'échange réel avec l'altérité francophone, conduisent les enseignants à reproduire de manière artificielle des situations authentiques. Dumont (2008 : 184-185) opère une distinction entre *l'interculturel en action* (c'est-à-dire l'expérience réelle de contact et d'interaction avec l'altérité, susceptible d'engendrer une perte de repères voire un « choc culturel ») et *l'interculturel en représentation* créé par l'enseignant à l'aide de mises en situations et jeux de rôle qui atténuent « les manifestations d'insécurité linguistique ». L'interculturel en action peut difficilement être mis en place en contexte scolaire hétéroglotte mais l'interculturel en représentation ne semble pas non plus être particulièrement exploité en Finlande, d'après nos observations. Nous pensons que cela vient en partie de l'absence d'épreuve de production orale à l'examen du baccalauréat. En effet, les enseignants ne jugent pas utile de faire pratiquer des exercices communicatifs si ceux-ci ne préparent à aucune évaluation finale. Comme le souligne Kohonen (2005 : 338), les enseignants

finlandais n'enseignent que ce qui fera l'objet d'une évaluation. Le travail sur la production orale semble ainsi fortement négligé alors qu'il pourrait ouvrir la voie à cet interculturel en représentation, à défaut d'un interculturel en action. De nombreux étudiants nous ont confié avoir beaucoup de difficultés à prendre la parole devant un natif mais aussi à interagir avec un enseignant natif, faute « d'entraînement ». Ils affirment ne pas maîtriser les codes socioculturels en langue cible puisque ceux-ci ont été expliqués mais peu ou pas pratiqués donc non assimilés.

L'hétéroglossie de l'environnement est donc un paramètre essentiel à prendre en compte lors de la contextualisation d'une recherche car cette situation linguistique particulière constitue le fondement de la distinction entre acquisition et apprentissage. L'hétéroglossie est définie en didactique comme « le cas où la langue étrangère est apprise dans le milieu linguistique d'une ou d'autre(s) langue(s) » (Cuq (dir.), 2003 : 121). Elle ne doit pas être confondue avec l'exolinguisme :

La notion de communication exolingue réfère non seulement à la façon dont un locuteur communique dans une langue qui lui est étrangère, ou non maternelle, mais également à la façon dont un locuteur natif communique, dans sa propre langue maternelle, avec un interlocuteur non natif (de la même langue) et donc à la façon dont communiquent entre eux des locuteurs ne disposant pas d'une langue maternelle commune. (id. : 97).

Il nous semble également important de faire la distinction entre contexte FLE et FLS dans la mesure où le français constitue une véritable matière en Finlande en tant que langue étrangère. Il ne sert pas de médium d'enseignement : la zone de compétences visées concerne par conséquent principalement les usages sociaux de la langue et non ses usages scolaires. En outre, l'enseignement du FLE n'est pas spécialement précoce, contrairement à celui du FLS. Il faut donc que les contenus d'enseignement soient adaptés aux apprenants du collège ou du lycée ayant choisi le français comme option parmi d'autres langues possibles, tout en correspondant aux modalités d'évaluation retenues pour les examens officiels. Cette situation particulière induit des contenus précis, élaborés par les institutions éducatives en charge de l'enseignement des langues. Des programmes officiels encadrent l'enseignement des langues étrangères depuis les années 70. Révisables tous les dix ans, ils constituent le socle sur lequel s'appuient les professeurs dans leur enseignement et les éditeurs dans la conception de supports pédagogiques. La partie suivante propose de présenter les instructions officielles communiquées par les instances éducatives en Finlande.

#### 5.2.4. Les programmes-cadres finlandais<sup>86</sup>

Cette partie traitera des évolutions des programmes et méthodologies d'enseignement-apprentissage des langues en Finlande, tout au long de la période couverte par notre corpus de manuels. Nous allons présenter les instructions officielles formulées par les instances éducatives pour chaque décennie depuis les années 70, plus spécifiquement à l'égard du français et des dimensions culturelles et interculturelles de la langue. Ces recommandations précisent les contraintes programmatiques dont tout enseignant de langues vivantes en Finlande se doit de tenir compte lors de l'élaboration de ses cours.

##### 5.2.4.1. Les années 70

Le système scolaire actuel en Finlande est issu de la refonte de l'enseignement qui a eu lieu dans les années 70. Cette réforme a permis de mettre en œuvre une politique d'égalité des chances volontariste destinée à réduire les disparités socioculturelles et de niveau dans les établissements et à assurer une égalité qui n'était jusqu'alors que théorique. Les deux cycles secondaires après l'école primaire étaient en effet payants jusqu'aux années 60 : l'égalité d'accès aux études secondaires n'était aucunement garantie et de grandes inégalités sociales et géographiques rendaient ce système d'autant plus élitiste. La création de l'école fondamentale (*peruskoulu*), d'une durée de neuf ans, a permis de définir un socle commun de connaissances (tronc commun jusqu'à l'âge de 16 ans) afin de garantir l'hétérogénéité des niveaux sur le plan national. D'abord testée dans des écoles pilotes en 1963, la réforme a été mise en application progressivement de 1970 à 1977 en adéquation avec la loi votée à ce sujet en 1968. Cette loi garantit l'égalité de l'enseignement sur l'ensemble du territoire national. L'enseignement a ainsi été rendu gratuit à tous les niveaux. A partir des années 70, des référentiels révisables tous les 10 ans ont été instaurés afin d'assurer une réflexion constante sur les contenus des programmes.

Les premières instructions officielles concernant les programmes de langues vivantes ont été publiées en 1971 par *Kouluhallitus*<sup>87</sup>. Elles incluent déjà une dimension interculturelle dans les objectifs généraux d'apprentissage d'une langue étrangère, en insistant sur la possibilité de contacts entre individus issus de cultures différentes par le truchement de la langue : « La connaissance d'une langue rend possibles les contacts interculturels dans différents domaines, au-delà des barrières linguistiques » (*Kouluhallitus*, 1971 : 7). La Direction générale des écoles propose que

---

<sup>86</sup> Cette sous-partie a pu être réalisée à l'aide de notre rapporteur, Hanna Tiitinen, pour les références et la traduction des citations du finnois vers le français.

<sup>87</sup> Direction générale des écoles.

l'enseignement prenne en compte l'environnement des locuteurs de la culture cible ainsi que leur « façon de penser » (*ibid.*). Cette perspective est certes un peu caricaturale dans la mesure où elle présente les locuteurs cibles comme un ensemble homogène partageant une même vision du monde mais elle constitue un premier pas vers l'adjonction d'une intercompréhension culturelle à l'intercompréhension d'habitude uniquement linguistique prônée jusqu'alors en cours de langue.

La vision de l'enseignement dans les années 70 est structuraliste. La connaissance d'une langue est en effet perçue comme un tout, subdivisé en différentes compétences : la production et la compréhension orales et écrites ainsi que la lecture. L'importance de la prononciation est également soulignée (Kouluhallitus, 1971 : 16). Cependant le travail et l'insistance sur l'une ou l'autre de ces compétences varient selon les niveaux et les objectifs du cours<sup>88</sup> (Kouluhallitus, 1971 : 8). En outre, il existe quatre programmes d'apprentissage des langues à l'école secondaire : le cycle court, moyen ou long et un cycle d'introduction ; les objectifs diffèrent par conséquent en fonction du programme suivi par l'apprenant (*ibid.*). L'apprentissage du vocabulaire revêt une importance particulière. Les instructions révèlent en effet la quantité de termes à acquérir par niveau. Par exemple, un élève apprenant le français selon le programme long devrait avoir un vocabulaire en langue cible constitué de 4500 à 6000 mots dont 2500 à 3000 actifs à la fin du lycée (Kouluhallitus, 1971 : 15). Le vocabulaire est au début enseigné par l'observation, et, à un niveau supérieur, à l'aide des textes (*id.* : 17). Néanmoins, les instructions soulignent que le degré de connaissance d'une langue ne se mesure pas seulement au nombre de mots appris (*id.* : 14). Plus généralement, les instructions proposent une application assez stricte de la méthode audio-orale, avec un enseignement basé sur l'assimilation par la répétition et l'imitation. Les structures syntaxiques les plus courantes de la langue sont présentées comme des modèles à répéter dans le but de créer des automatismes linguistiques. Pour ce faire, les exercices structuraux (*pattern drills*) ou types d'exercices similaires sont à privilégier (Kouluhallitus, 1971 : 17). L'enseignement se fait tout d'abord à l'oral et par l'observation puis les structures sont apprises au moyen de modèles, imités et répétés jusqu'à assimilation totale (*id.* : 21).

La méthode d'enseignement se veut directe puisque les instructions incitent à utiliser la langue cible autant que possible (Kouluhallitus, 1971 : 24). Les textes et enregistrements dits authentiques<sup>89</sup> ne sont pas utilisés dès le début mais à partir des classes 4 et 5 du programme long (*id.* : 17). Il est à noter que les instructions soulignent la prise en compte dans ces textes de « la vie,

---

<sup>88</sup> Au sens de *kurssi*, c'est-à-dire de « module d'enseignement » (et non de leçon unitaire).

<sup>89</sup> Ces sources sont qualifiées d'authentiques dans les instructions mais nous notons que ce n'est pas le cas : dans la série que nous avons analysée datant de cette époque (*D'accord, d'accord*), les dialogues sont reconstitués et s'avèrent finalement très artificiels. L'iconographie très pauvre ne permet pas d'insérer de documents véritablement originaux.



la société, les coutumes et la culture des Français et des francophones » (id. : 21). Ainsi, la culture cible n'est plus seulement représentée par l'Hexagone mais par l'ensemble des locuteurs francophones dans le monde. Or, nous voyons une fois encore que la culture, au singulier, est supposée être la même et constituer un tout homogène dont le dénominateur commun est la langue française.

#### 5.2.4.2. Les années 80

Au cours de la décennie suivante, les programmes d'études des langues vivantes ont été remaniés ; les instructions officielles publiées par le Ministère de l'Education datent de 1985. Le principal changement concerne la classification des langues en langues A, B ou C. L'apprentissage de la langue A commence lors de la troisième année de l'école primaire (environ 9 ans). Les langues A proposées sont l'anglais, la deuxième langue nationale, le français, l'allemand ou le russe. L'apprentissage de la langue B commence quant à lui en classe 7 (à l'âge de 13 ans). L'élève peut choisir d'étudier l'anglais ou le suédois comme langue B selon ce qu'il aura précédemment sélectionné comme langue A. Enfin, la langue C commence au collège mais s'étudie de manière volontaire. Elle peut être choisie en général parmi l'anglais, le français, l'allemand ou le russe.

Les instructions des années 80 pour le collège présentent en premier lieu les objectifs communicatifs et cognitifs de l'enseignement-apprentissage des langues. Concernant la grammaire et le vocabulaire, les instructions soulignent que le point de départ doit être « la valeur communicative » (Kouluhallitus, 1985a : 81) accordée à ces compétences. Le critère de grammaticalité est mis de côté au profit de la réussite de l'échange communicatif. La Direction générale des écoles insiste sur ce point : « Comme l'objectif de l'enseignement des langues est la capacité de communication, il faut souligner la compréhensibilité du message au lieu de la grammaticalité » (id. : 82). Ce point de vue constitue un tournant dans l'appréhension de la langue cible : la langue est désormais conçue essentiellement comme un outil de communication à visée pragmatique. Afin de garantir le succès de la communication, l'accent est mis dès le début sur la qualité de la prononciation, considérée comme un critère primordial pour l'appréciation et l'évaluation d'une bonne production orale (id. : 80).

Par ailleurs, la focalisation ne porte plus uniquement sur la langue. Le point de vue des instructions se révèle holistique dans le sens où l'apprenant et la langue cible sont vus comme un tout (Kouluhallitus, 1985a : 76, 80). L'apprenant devient l'acteur de son propre apprentissage et y participe activement : « L'usage de la langue est une activité créative. L'élève doit adapter ses

connaissances et être imaginatif » (id. : 76). L'enseignant est ainsi tenu de prendre en compte les styles d'apprentissage de ses élèves, leur motivation et leurs compétences (id. : 82, 84). La notion de besoin émerge dans ces instructions ; l'élève est vu comme un individu dont les connaissances dans différents secteurs de la langue se développent individuellement (id. : 80). La Direction générale des écoles précise en outre les contenus, qui doivent traiter de la vie et de l'environnement des jeunes ; le matériel doit quant à lui inclure des documents authentiques (id. : 76). Cet enseignement de langues vise à développer chez l'apprenant l'envie et la capacité d'utiliser la langue dans des situations variées. C'est donc la langue « appropriée à la situation » qui est enseignée (id. : 75). Les instructions concernant la langue C sont un peu moins strictes et précises puisque le choix de cette langue est volontaire. L'objectif principal en langue C repose par conséquent sur une connaissance pratique et fonctionnelle de la langue cible avec, pour une large part, la prise en compte des désirs des apprenants (id. : 95).

Les objectifs culturels sont plus explicites dans les instructions de 1985 que dans les précédentes. Il s'agit d'amener les apprenants à appréhender « la langue comme médiatrice de la culture » (Kouluhallitus, 1985a : 75). La langue et les contacts sociaux sont perçus comme allant de pair : en effet, l'apprentissage des langues permettrait le développement de la coopération, de l'indépendance et de la responsabilité (*ibid.*). Par l'apprentissage d'une langue, l'élève fait connaissance avec une culture et des coutumes différentes des siennes, ce qui l'aide à mieux comprendre et respecter sa propre culture (Kouluhallitus, 1985a : 76). Cette connaissance d'autres cultures « promeut la tolérance et la paix » (*ibid.*). Nous voyons donc poindre dès les années 80 quelques éléments du discours actuel du Conseil de l'Europe qui nous servira de paradigme de référence, en particulier le souci du maintien d'une cohésion sociale par une meilleure compréhension et acceptation de l'altérité, ainsi qu'une vision ethnorelativiste des langues-cultures : « L'étude d'une langue étrangère élargit la conception du monde et promeut la solidarité internationale » (Kouluhallitus, 1985a : 95). Outre ces considérations interculturelles et sociales, les instructions des années 80 mettent en avant l'importance de développer l'apprentissage des langues dans un but cette fois plus politique et diplomatique, en valorisant « une connaissance suffisante des langues en Finlande pour que nous<sup>90</sup> puissions participer à la coopération internationale » (Kouluhallitus, 1985a : 75).

---

<sup>90</sup> Nous avons choisi de laisser dans cette traduction de citation le déictique « nous » qui renforce ici le point de vue de référence finlandais car nous pensons qu'il ne s'agit pas ici d'une idéologie générale, applicable aux systèmes éducatifs des pays voisins mais d'une volonté politique spécifique qui transparaît dans les programmes officiels.

Les instructions publiées en 1985 pour le lycée se fondent sur la même division des langues qu'au collège (langues A, B, C). Une langue D commencée au lycée s'ajoute à cette classification (elle correspond à la langue B3 dans les instructions actuelles). Curieusement, les instructions des années 80 sont beaucoup plus détaillées que celles des années 90 ou même 2000. Les années 80 constitueraient à première vue un tournant vers de nouvelles approches pédagogiques qui se seraient confirmées et auraient été précisées lors des décennies suivantes. Toutes les structures grammaticales à enseigner sont mentionnées explicitement (Kouluhallitus, 1985b : 176). Les instructions de 1985 pour la langue A insistent aussi sur la motivation dont le lycéen doit faire preuve à l'égard de son apprentissage : il doit avoir une « attitude positive envers l'apprentissage de la langue française et la volonté d'apprendre la langue de façon autonome » (id. : 168).

Au lycée, l'apprenant peut suivre huit cours consécutifs de français abordant les thèmes suivants : *Apprendre et réapprendre* ; *Je me souviens...* ; *Qu'en pensez-vous ?* ; *En route !* ; *Vivre en France* ; *Le monde francophone* ; *Vivre en société* et *Le monde environnant*. Les titres de ces cours illustrent déjà une grande ouverture sur l'altérité puisqu'en plus de l'altérité française, l'altérité francophone fait l'objet d'un module complet. Le cours 1 traite de la vie quotidienne. L'accent est mis sur la révision de structures déjà apprises et sur l'expression orale (Kouluhallitus, 1985b : 172). Le deuxième cours est quant à lui basé sur les souvenirs d'enfance, la famille, la vie scolaire des étudiants et le travail. L'accent est cette fois mis sur la lecture et l'expression écrite (*ibid.*). Le cours 3 se concentre sur la vie des jeunes et permet d'insister sur l'expression orale (Kouluhallitus, 1985b : 173). Le cours 4 porte plus spécifiquement sur les voyages, le transport, les différentes régions de France et le cours 5 sur « la vie en France et la culture française » (id. : 174). « Le monde francophone » est quant à lui présenté dans le cours 6 ; les instructions insistent sur le travail de la compréhension orale et de la production écrite (*ibid.*). Le cours 7 fait de nouveau appel en priorité aux compétences en compréhension orale et propose d'aborder des textes plus complexes sur la société française et francophone (Kouluhallitus, 1985b : 175). Le dernier cours a pour thèmes « le monde entier » et « la communication internationale » ; toutes les compétences y sont traitées (*ibid.*). Ainsi, ces modules thématiques abordent la culture française et francophone sous différents angles afin que l'apprenant puisse « élargir sa vision du monde » et être capable de réagir, de s'exprimer, de « se comporter convenablement dans la culture cible » (Kouluhallitus, 1985b : 168). La vision proposée dans ces instructions s'apparente parfois à de l'anthropologie contrastive dans le sens où l'emphasis est mise sur les différences entre culture source et culture cible. L'une des finalités de cet enseignement comparatif est que l'apprenant puisse à terme parler de et écrire sur la Finlande en français (*ibid.*). Le programme ainsi établi pour le français comme

langue A invite l'enseignant à traiter davantage les différents registres de langue et les expressions idiomatiques qu'en langue C ou D (Kouluhallitus, 1985b : 168).

Les objectifs à atteindre demeurent globalement les mêmes pour le français en langue C (Kouluhallitus, 1985b : 181), qui est étudié selon les sept thématiques suivantes : *Avancez, s'il-vous-plaît* ; *Au travail* ; *A la française* ; *Voici la Finlande* ; *Le monde francophone* ; *Les jeunes et les réalités de la vie* ; *Lectures au choix*. Il est à noter que les deux derniers modules se basent principalement sur des documents authentiques : dans le cours 6, ces documents porteront sur la vie des jeunes et dans le cours 7 sur la science et l'art (Kouluhallitus, 1985b : 181, 189). Comme pour la langue A, l'accent est plus ou moins mis sur l'une ou l'autre des compétences, selon les cours : par exemple, pour le cours 2, les instructions soulignent le travail sur la compréhension écrite « sans aide » (Kouluhallitus, 1985b : 185) alors que le premier cours portant sur la vie quotidienne fait surtout appel à l'expression orale (id. : 184). Le cours 3, ayant pour thème « la vie en France », insiste quant à lui sur l'expression écrite (id. : 186). Celui qui présente la Finlande (cours 4) met de nouveau en avant la production orale et écrite (id. : 186) afin que l'apprenant soit capable de parler de lui-même, de ses intérêts personnels et de son pays.

Les objectifs de la langue D restent aussi similaires à ceux de la langue A. Seuls les contenus et la façon de les aborder diffèrent sensiblement (rappelons que la langue D est optionnelle). Pourtant, nous constatons des thématiques communes quelle que soit la place de la langue dans les études : au moins un des cours porte sur la France, un autre sur la Finlande et un troisième sur la francophonie. Les huit cours à traiter en langue D sont intitulés : *Bonjour ! Salut !* ; *Chez nous* ; *En ville* ; *En France* ; *Ma vie et mon pays* ; *Le français dans le monde* ; *Activités et loisirs* ; *Aspects de la culture française*. Le cours 1 s'attarde davantage sur la prononciation et l'intonation dans des situations de base (Kouluhallitus, 1985b : 198). Lors du cours 2, axé surtout sur l'oral, l'élève apprend à se débrouiller en langue cible dans des situations quotidiennes comme les courses ou l'utilisation de moyens de transport (id. : 199). Le cours 3 concerne les voyages et la nourriture : l'oral est travaillé en priorité (id. : 200). Nous pouvons voir que l'apprentissage se fait en spirale dans la mesure où le cours 4 reprend les contenus des cours précédents avec une orientation à la fois sur l'oral et sur la compréhension écrite. Ce cours a pour objectif de présenter les curiosités touristiques en France ainsi que « la vie quotidienne et les fêtes d'un français moyen » (id. : 201). Cette notion de « français moyen » nous intéresse particulièrement puisque notre recherche vise justement à établir en fonction des époques si une altérité unique est représentée ou si les décideurs s'orientent vers une représentation multiforme de l'altérité française. Pour le moins, l'altérité francophone fait l'objet du cours 6 qui met l'emphasis sur « l'internationalité et la recherche

d'informations sur les pays francophones », en particulier à travers la compréhension écrite (Kouluhallitus, 1985b : 202). En revanche, pour le cours 8 (surtout basé sur la compréhension écrite), les instructions ne disent pas explicitement ce que recouvre le terme de « culture française ». Les concepteurs de matériel pédagogique ainsi que les enseignants peuvent donc l'interpréter de diverses manières. Les contenus culturels ne semblent pas être modélisés dans les années 80. Comme son titre le laissait supposer, le cours 5 concerne à la fois la vie des jeunes et la vie en Finlande. De même que pour les langues A et C, l'élève doit, à la fin du cours, être capable de parler de lui-même et de son environnement culturel, familial, national (id. : 201). La relative précision du programme des années 1980 témoigne d'une véritable réflexion sur les objectifs d'apprentissage dans la LC cible. Chaque compétence est travaillée et ces différentes thématiques visent à intéresser le plus grand nombre (vie quotidienne, francophonie, savoir parler de la Finlande en français...) et à permettre une identification des apprenants aux personnages (la vie des jeunes occupe une place importante).

#### 5.2.4.3. Les années 90

Les instructions des années 80 étaient de loin les plus développées, comme si elles établissaient les grandes lignes pour les décennies à venir et que les deux programmes-cadres suivants ne servaient finalement qu'à préciser certains points. Les grands principes à suivre dans l'enseignement des langues, publiés en 1994, ne diffèrent pas vraiment pour le collège et le lycée. Nous pouvons observer une accentuation de la « centration » sur l'apprenant : « l'hétérogénéité et l'individualité des élèves sont prises en compte » (Opetushallitus, 1994a : 73). Dans la réflexion didactique, la notion de *centration* marque un déplacement de la focalisation qui porte alors sur les caractéristiques des apprenants, leurs besoins, leurs intérêts, leurs motivations et prend ses distances à l'égard de l'objet langue, des méthodes et démarches pédagogiques (Cuq (dir.), 2003 : 39, *s.v. centration*). L'apprenant est décrit dans les instructions finlandaises comme un acteur de son apprentissage, auquel il est tenu de participer activement : « les élèves participent au choix des matériaux utilisés et ils sont encouragés à présenter des idées concernant leur propre manière de travailler » (Opetushallitus, 1994a : 73). Nous voyons là l'importance accordée dès les années 90 à la notion de styles d'apprentissage. Il est recommandé aux enseignants de varier les méthodes de travail afin de solliciter chez l'apprenant différentes stratégies d'apprentissage.

Les instructions visent également au développement de l'autonomie de l'apprenant : les élèves se familiarisent avec le travail indépendant et sont encouragés à prendre la responsabilité de leurs études (Opetushallitus, 1994a : 73). L'apprentissage est en effet défini comme un processus. Pour

que celui-ci soit autonome tout en restant efficace, le travail demandé est varié et volumineux (id. : 74). L'objectif pédagogique fondamental à atteindre est le développement des capacités de communication. Les différentes compétences sont moins strictement séparées qu'auparavant car la production et la compréhension sont considérées comme fortement liées (*ibid.*). Néanmoins, les instructions spécifient qu'il faut que les enseignants tiennent compte du fait que « la connaissance réceptive est toujours plus étendue que la connaissance productive » (*ibid.*). De plus, au sein de cette compétence communicative, sont mises sur le même plan l'expression de points de vue personnels, d'émotions, et l'utilisation des moyens de communication de la culture cible, considérées comme aussi importantes l'une que l'autre (Opetushallitus, 1994a : 74).

Enfin, de même que pour la décennie précédente, la culture constitue une partie importante des enseignements de langues et la langue est vue comme « un moyen d'activité sociale » (Opetushallitus, 1994a : 73). Ce programme-cadre envisage la culture comme un ensemble incluant à la fois l'art, les sciences, les coutumes, valeurs et façons de vivre (*ibid.*). Nous notons que l'acception du terme recouvre à la fois l'idée de culture cultivée et celle de culture anthropologique. Les thèmes retenus dans le programme-cadre des années 90 sont identiques à ceux abordés à partir des années 2000, raison pour laquelle nous les détaillerons dans le dernier programme qui fait l'objet de la sous-partie suivante.

#### 5.2.4.4. Les années 2000

Le programme-cadre le plus récemment établi par le Ministère de l'Education date de 2003 pour le lycée et de 2004 pour le collège. Les grandes orientations fournies par ces programmes constituent encore aujourd'hui le socle de référence en matière de contenus d'enseignement-apprentissage et d'approche à privilégier puisqu'aucun autre programme n'a été établi depuis cette date. Nous commencerons par présenter celui destiné au lycée.

Comme dans les années 90, ce dernier programme souligne d'une part, que l'apprentissage est un processus et d'autre part, que l'enseignant doit être en mesure de développer les capacités d'auto-formation de ses apprenants (Opetushallitus, 2003 : 100). On remarque une insistance particulière sur l'importance de traiter tous les secteurs de la langue lors de chaque cours : il n'existe plus de module mettant l'accent sur la production/compréhension orale ou écrite ni la lecture en particulier. L'importance de l'expression orale en langue B est toutefois soulignée (Opetushallitus, 2003 : 104-106). L'apprentissage des langues étrangères au lycée vise plus généralement à « développer des capacités de communication interculturelle » qui se traduisent par

« le respect, la connaissance et la compréhension de la culture cible » (Opetushallitus, 2003 : 100). Nous pouvons distinguer une application fidèle des recommandations émises lors de la dernière décennie par le Conseil de l'Europe qui prône le développement de l'EPI, dans un souci de respect mutuel et de tolérance entre les peuples. D'ailleurs, le programme de 2003 recommande de porter une attention toute particulière à « l'identité et la multiculturalité européennes » (*ibid.*). Il promeut surtout la formation d'une conscience que « les valeurs et actions sont liées à la culture », ce qui engendrerait chez l'apprenant le développement « d'une sensibilité culturelle » (Opetushallitus, 2003 : 101). Les instructions pour le collège promeuvent elles aussi une éducation à la compréhension et au respect des autres cultures (Opetushallitus, 2004 : 138). Ainsi, il est implicitement question d'amener progressivement l'apprenant d'un stade ethnocentriste à un stade ethnorelativiste.

D'après les instructions d'Opetushallitus pour le lycée (2003 : 101-102), six cours sont obligatoires pour les apprenants de la langue A au lycée. Ils sont intitulés : *Le jeune et sa vie* ; *Communication et loisirs* ; *Etudes et travail* ; *Société et monde* ; *Culture et sciences* ; *Finances et technologie*. Les deux cours optionnels que l'apprenant peut suivre en dehors des six obligatoires se nomment : *Nature et développement durable* ; *Notre monde et internationalité*. Les différents thèmes abordés le sont du point de vue de la culture cible mais aussi de celui de la culture finlandaise afin que l'apprenant ait la possibilité de comparer les langues et les cultures (Opetushallitus, 2003 : 100). Ce dispositif permet d'aborder l'aspect culturel dans tous les cours et sur tous les sujets (id. : 102). Abdallah-Pretceille et Porcher (1996 : 4) expliquent que, dans les sociétés actuelles, les apprenants doivent prendre conscience de leur appartenance planétaire, qui implique le partage, la circulation et le dialogue mais « pour construire ces références nécessaires, les valeurs et les biens patrimoniaux, identitaires, les enracinements, la connaissance des proximités sont indispensables » car « les élèves doivent être au clair avec leurs appartenances, leurs références et leurs héritages spécifiques » (*ibid.*). Dans les instructions des années 2000, nous voyons que ces deux appartenances (nationale et internationale) sont prises en compte, même si l'internationalité constitue un cours optionnel.

En ce qui concerne les compétences linguistiques, les programmes de 2003 recommandent que la langue utilisée soit assez informelle lors des deux premiers cours mais devienne plus formelle par la suite. Des stratégies de lecture et de compréhension orale sont mises en pratique et, en expression écrite, les élèves apprennent à écrire des textes destinés à différents emplois (Opetushallitus, 2003 : 102). Ainsi, les instructions insistent sur la variété des textes à présenter en classe, ce qui laisse penser que les apprenants auront accès à divers registres et codes.

A l'égard de l'apprentissage des langues B, les instructions officielles traitent séparément la langue B2 et la langue B3. Pourtant, les sujets des cours 3 à 8 de la langue B3 correspondent aux sujets étudiés dans les cours 1 à 6 de la langue B2. Cette uniformité thématique est certes une volonté curriculaire mais elle a un côté pratique : dans de nombreux établissements, il n'est pas possible d'organiser des cours de français langue A, B2 et B3. Les élèves des langues B2 et B3 sont alors regroupés lors du cours 3 de la langue B3 de façon à ce que les apprenants de français puissent étudier les mêmes unités (le cours 1 des B2 correspond au cours 3 des B3, le cours 2 des B2 au cours 4 des B3 et ainsi de suite). Les titres des cours pour la langue B3 sont : *Bonjour ! Enchanté ; La vie quotidienne ; Les loisirs ; Chez nous et ailleurs ; Avant et maintenant ; Les études et les projets d'avenir ; La culture ; Notre monde à nous tous*. Il existe par ailleurs deux cours destinés aux apprenants de langue B2 (cours 7 et 8) intitulés : *Science et technologie ; Nature et développement durable*. Les thèmes des trois premiers cours du programme de la langue B3 sont liés à la vie quotidienne des jeunes. Dans les cinq premiers cours de la langue B3 (dont les cours 3, 4, 5 sont communs à la langue B2), l'enseignant doit tout de même insister sur l'expression orale tandis que les compétences à l'écrit sont entraînées par des exercices dits « communicatifs ». Lors des cours 6, 7 et 8 de la langue B2 (le cours 6 correspond au 8<sup>ème</sup> cours de la langue B3), l'accent est mis sur la compréhension des textes et surtout sur la lecture. Les cours 6 et 7 de la langue B3 (c'est-à-dire les cours 4 et 5 de la langue B2) se concentrent sur « tous les secteurs de la langue » (Opetushallitus, 2003 : 104-106). Ces objectifs très généraux laissent finalement l'enseignant assez libre quant à la sélection des documents et à leur didactisation.

La culture cible est surtout présente dans les instructions portant sur les cours 4, 7 et 8 de la langue B3, autrement dit quand il s'agit des thèmes : *Chez nous et ailleurs, La culture et Notre monde à nous tous*. La thématique du cours 4 porte plus précisément sur « les gens, la géographie, l'histoire, les curiosités touristiques et les lieux de vacances de la culture finlandaise et de la culture cible ». De nouveau, nous retrouvons une présentation comparatiste des deux ensembles culturels. Le cours 7 (*La culture*) se concentre sur le théâtre, la musique, le sport, le cinéma de la culture cible et le cours 8 plutôt sur la société de la culture cible. (Opetushallitus, 2003 : 106). Nous constatons que l'acception de culture recouvre ici aussi bien la culture héritée et élitiste que la culture contemporaine et populaire.

Les instructions établies pour le collège stipulent également que l'apprenant doit être un « acteur actif » dans le processus d'apprentissage. La langue est vue comme fonctionnelle et utilisable immédiatement. Ce programme s'inscrit dans le cadre de l'approche communicative : l'objectif de tout enseignement des langues est de donner aux élèves des « capacités pour agir dans différentes



situations de communication » et pour utiliser la langue de manière autonome. En étudiant les langues étrangères, « l'élève comprend que l'apprentissage des langues exige un travail complexe et à long terme ». (Opetushallitus, 2004 : 138). Les objectifs et contenus du programme du collège doivent être fondés sur les trois fondamentaux suivants : les connaissances de la langue, celles de la culture et le développement de stratégies d'apprentissage. La culture est donc considérée comme l'un des trois piliers de l'apprentissage des langues étrangères dans le programme-cadre des années 2000. C'est une nouveauté. De plus, il est notable que les instructions prennent autant en considération les stratégies d'apprentissage destinées à compenser les manquements ou insuffisances lors de la communication. L'élève est encouragé à s'exprimer, y compris en utilisant des expressions approximatives ou en s'appuyant sur les autres personnes présentes dans la situation de communication afin de pallier ses lacunes (Opetushallitus, 2004 : 141). Dans les instructions concernant les langues A et B au collège, toutes les langues potentiellement enseignées au collège sont traitées ensemble : il n'existe pas d'instructions spécifiques pour le français (contenus et objectifs identiques). Seuls les objectifs concernant l'anglais langue A diffèrent pour ce qui est des connaissances linguistiques exigées (plus ambitieuses que pour les autres langues).

Au collège, pour les langues A, les connaissances à acquérir s'étendent aux « domaines publics », c'est-à-dire aux services, à la vie professionnelle, aux études, etc. Les instructions soulignent que l'élève devrait apprendre à agir et à communiquer « de manière convenable pour la culture cible ». (Opetushallitus, 2004 : 141). Les us et coutumes occupent une place importante dans ce programme-cadre qui explique par exemple que, au collège, l'élève « apprend à connaître la culture cible et à la comprendre au regard de sa propre culture » (*ibid.*). Par ailleurs, l'un des objectifs affirmés par le Ministère de l'Éducation concernant les connaissances culturelles concerne le fait que l'apprenant doit être conscient que « les valeurs sont toujours liées à la culture » (*ibid.*). La « décentration » de l'élève à l'égard de ses propres normes et de son propre cadre de références est ainsi mise au premier plan.

En langue B (apprentissage commencé au collège), la focalisation se fait davantage sur l'expression orale. Les thèmes étudiés concernent la sphère privée et la vie quotidienne. La grammaire n'a plus une importance centrale. De la même façon que pour la langue A, les instructions soulignent les objectifs culturels des enseignements de langues : l'apprenant doit comprendre et connaître à la fois la culture cible et sa propre culture et savoir communiquer de « manière convenable » en langue cible (Opetushallitus, 2004 : 145), c'est-à-dire en s'adaptant au cadre conceptuel et référentiel de son interlocuteur dont il connaîtra les valeurs et pratiques.

D'une façon plus générale que dans les instructions portant spécifiquement sur l'enseignement des langues étrangères, Opetushallitus définit dans le programme-cadre de 2004 les thèmes transversaux communs à toutes les matières : la citoyenneté active et l'esprit d'entreprise ; le bien-être et la sécurité ; le développement durable ; l'identité culturelle et la connaissance des cultures ; la technologie et la société ; la communication et la connaissance des médias (Direction nationale finlandaise de l'enseignement, 2005 : 9). L'identité culturelle est donc un thème transdisciplinaire majeur et ne concerne pas uniquement les enseignements de langue. L'encouragement au dialogue interculturel et à la découverte de l'altérité devient l'une des six priorités de l'enseignement fondamental et doit faire l'objet d'une attention particulière au lycée. D'après ce programme-cadre (id. : 11, nous soulignons), l'objectif est que l'étudiant :

- connaisse les différentes interprétations de la notion de culture et sache **décrire les traits caractéristiques des cultures** ;
- connaisse les traditions culturelles, spirituelles et matérielles ;
- soit conscient de sa propre identité culturelle, **sache à quel groupe culturel il désire appartenir** et agir en **interprète de sa propre culture** ;
- **apprécie la diversification** des cultures comme richesse de la vie et source de créativité et soit capable de réfléchir aux alternatives du développement des cultures futures ;
- sache communiquer de façon diversifiée également en langue étrangère avec des gens de culture différente ;
- essaie d'agir activement pour construire une société **respectant la diversité culturelle**.

Nous voyons que ces objectifs sont fondés à la fois sur des connaissances théoriques (interprétation de la notion de culture, traditions) et sur une démarche interculturelle interprétative (conscience de sa propre identité, appréciation ethnorelativiste de la diversification culturelle, respect de cette diversité). Toutefois, ces recommandations insistent bien sur une forme de typologie culturelle (en parlant de « groupe culturel », « traits caractéristiques »). Elles illustrent un manque de considération d'une identité culturelle individuelle au profit d'une identité culturelle collective. Les contraintes éditoriales et temporelles peuvent expliquer en partie cette simplification de l'interprétation de la culture dans les programmes. Nous constatons par ailleurs un délaissement complet de l'accumulation de connaissances culturelles encyclopédiques au profit d'exercices communicatifs menant à une réflexion de l'apprenant sur sa propre culture et celle de l'Autre.

Les programmes-cadres finlandais sont à première vue cohérents, résolument modernes quand on les replace dans le contexte de chaque décennie. Ils s'avèrent aussi relativement exhaustifs et

même holistiques, dans la mesure où de nombreux aspects ont été pris en compte en dehors des compétences langagières pures. Cependant, il convient de voir si les objectifs ambitieux que s'est fixés la Direction nationale de l'enseignement sont réalistes. La fermeture ou plutôt la non-ouverture de classes de français demeure problématique. Si les discours soulignent l'intérêt d'une politique éducative tournée vers le plurilinguisme et l'éducation interculturelle, il n'en demeure pas moins que l'application de ces orientations curriculaires se heurte dans la pratique à une logique économique contre laquelle elle ne peut rien. Les municipalités ne peuvent par exemple guère proposer un panel très large de langues étrangères dans leurs écoles. Seules sont maintenues les classes réunissant un nombre d'apprenants estimé suffisamment rentable pour conserver cette langue dans l'établissement. Ainsi, la répartition territoriale du choix des LE s'avère inégalitaire, les zones urbaines étant bien sûr mieux dotées que les zones rurales. Outre le choix des langues, un autre problème se pose : celui des contraintes temporelles pour achever le programme. Afin de mieux « coller » au programme établi par le Ministère, les enseignants préfèrent suivre scrupuleusement les manuels publiés localement. D'après nos observations et discussions avec les enseignants de collège/lycée, vacataires, etc, il apparaît que les autres pratiques de classe sont peu usuelles, voire insolites. Le manque de temps consacré à la préparation des cours basés sur d'autres supports explique probablement en partie ce constat. Peut-être est-ce aussi une question de culture éducative. Beacco (2011b : 33) rappelle que les pratiques de classe s'inscrivent dans des habitudes ou modèles d'enseignement portés par des traditions et fondés sur des valeurs sociétales. Une culture éducative spécifique est déterminée par le contexte et la situation d'enseignement-apprentissage. Bien que le dernier programme-cadre finlandais insiste sur l'oral et la communication, les enseignants continuent d'étudier les textes et exercices des manuels en créant peu de situations de communication en classe.

Par ailleurs, les professeurs dont l'enseignement du français seul suffit à remplir l'emploi du temps sont rares. Ils enseignent par conséquent deux ou trois langues (souvent l'anglais, le suédois et/ou l'allemand). Ils doivent assurer une présence hebdomadaire de 24h par semaine, préparer des leçons pour différents niveaux, dans différentes matières, ce qui laisse peu de temps pour l'élaboration d'activités autres que celles proposées dans les outils disponibles. Les nouvelles technologies sont souvent négligées, comme le souligne Pohjala (2003 : 69) : « Le développement des technologies de l'information constitue sans aucun doute également un défi pour la moyenne des professeurs de langue ».

### 5.3. Les discours officiels sur le dialogue interculturel

Ce qui s'affiche de plus en plus comme une politique officielle exige la construction volontaire d'une représentation « ordinaire », allant de soi, nécessaire, d'un plurilinguisme et d'un pluriculturalisme décidés, explicites, produisant-produit d'un habitus adéquat. (Porcher, 1997 : 20).

Le paradigme actuel développé par les organisations gouvernementales ou non<sup>91</sup> vise à amener les apprenants vers une analyse de leurs propres représentations et de celles que d'autres communautés linguistiques peuvent avoir à leur endroit. Favoriser la constitution d'une conscience interculturelle chez les apprenants permet de développer chez eux une perception de la différence entre soi et l'autre, une capacité à mesurer cet écart et à analyser la nature de ces différences. Il nous a paru intéressant de voir si justement une organisation officiellement indépendante des Etats comme l'UNESCO avait le même discours qu'une organisation internationale et intergouvernementale, le Conseil de l'Europe, ce dernier ayant un poids décisionnaire et juridique considérable dans divers domaines, y compris celui de l'éducation et de l'enseignement en Europe.

#### 5.3.1. De l'origine des discours : L'UNESCO et la promotion de la diversité culturelle

Au lendemain de la Seconde Guerre mondiale, l'UNESCO a décidé de faire appel à l'expertise de sociologues du monde entier pour réfléchir sur « les états de tensions et la compréhension internationale » (UNESCO, 1948). Ce projet avait pour but de faire connaître et de diffuser les travaux en cours sur ce sujet pour étudier les causes des tensions affectant la compréhension internationale. En fonction des causes, l'étude visait à terme à proposer des remèdes à ces tensions, afin d'éviter de nouveaux conflits. Pour cela, le projet a repris les résolutions prises une année auparavant, lors de la Conférence de Mexico (1947). En se basant sur la première résolution, il avait pour ambition de définir la « structure sociale » et « les valeurs » d'un maximum de pays par la publication de monographies (16 monographies étaient attendues pour fin 1949) :

##### Résolution 5.1.1.1.

Enquêtes sur les traits distinctifs de la culture, de l'idéal et du système juridique des différents pays. Ces enquêtes auront pour but de contribuer à développer dans chaque pays la sympathie et le respect pour l'idéal et les aspirations des autres, ainsi qu'une juste appréciation des problèmes qu'ils ont à résoudre. (UNESCO, 1948 : 2).

---

<sup>91</sup> UNESCO (organisation non gouvernementale spécialisée des Nations Unies), Conseil de l'Europe (organisation intergouvernementale)

Dans la description du projet, nous découvrons de prime abord un regard « solide », culturaliste et relativiste sur les sociétés étudiées, qui rejoint les conceptions caractérologiques et managériales des aires culturelles :

Ces monographies sur les mœurs et conceptions nationales [...] concourront pour beaucoup à promouvoir l'étude scientifique des caractères nationaux. Elles rendront possible un certain nombre de synthèses particulières qui feraient apparaître les relations existantes entre les valeurs et les attitudes des différents peuples. (UNESCO, 1948 : 3).

Ces travaux (*ibid.*) pourront servir d'instrument de travail à l'université, dans l'enseignement ou dans les affaires internationales. Toutefois, malgré l'extrême relativisme exprimé, l'UNESCO rappelle sa vision universelle de l'humanité : « [Ces monographies] devront surtout conduire à la composition d'une synthèse centrale qui découvrirait les valeurs et les attitudes fondamentales communes à tous les hommes en tant que tels » (*ibid.*). Ainsi, l'objectif de l'étude est finalement de définir un ensemble de valeurs universelles sur lesquelles tous les pays pourraient s'accorder.

La deuxième résolution « Résolution 5.1.1.2. Enquête sur la conception que les habitants d'une nation se font de leur pays et des autres pays », vise à définir l'origine et la formation des conceptions adoptées. L'analyse des « représentations que donnent des différents groupes nationaux, la radio, la presse et le cinéma » (UNESCO, 1948 : 4) fait partie des méthodes d'enquête. Nous voyons qu'il y a plus de soixante ans, l'étude des représentations constituait déjà la première étape du développement du dialogue interculturel.

La troisième résolution ambitionne justement de « modifier les attitudes mentales », en révélant les processus psychologiques qui entrent en jeu dans les conflits humains (*ibid.*). La quatrième résolution diligente une enquête sur les influences et conditions qui prédisposent à des « attitudes de compréhension internationale » ou, au contraire, à des « attitudes de bellicisme nationaliste » (UNESCO, 1948 : 5). Il est intéressant de noter que, pour l'UNESCO, le « nationalisme agressif » semble en partie être un problème d'origine psychologique. L'UNESCO propose en effet à divers spécialistes et associations de se regrouper « en vue d'assurer le progrès de la Santé mentale dans le monde » (id. : 8). L'année suivante, dans une allocution à Springfield, Otto Klineberg explique également qu'il serait intéressant de recueillir les données des psychiatres sur leurs patients de différentes nationalités, « véritables mines de renseignements sur les cultures nationales » (UNESCO, 1949 : 5). La culture était donc essentiellement définie comme liée à la nation, d'où les recherches de l'époque en caractérologie. Ce discours essentialisant avait néanmoins pour but de ne pas opposer les nations mais de faciliter leur entente par la prévention des conflits. L'UNESCO n'a pas de pouvoir décisionnaire. Cet organisme peut juste encourager et coordonner des recherches

qui contribuent au maintien de la paix. Les prémices du dialogue interculturel reposent sur la peur d'une nouvelle guerre mondiale et la volonté de désamorcer au plus vite toute possibilité de conflit aux origines culturelles. L'Acte constitutif de l'UNESCO (adopté à Londres le 16 novembre 1945) déclare en effet :

Que l'incompréhension mutuelle des peuples a toujours été, au cours de l'histoire, à l'origine de la suspicion et de la méfiance entre nations, par où leurs désaccords ont trop souvent dégénéré en guerre ;

Que la grande et terrible guerre qui vient de finir a été rendue possible par le reniement de l'idéal démocratique de dignité, d'égalité et de respect de la personne humaine et par la volonté de lui substituer, en exploitant l'ignorance et le préjugé, le dogme de l'*inégalité* des races et des hommes. (UNESCO, 2012<sup>92</sup> : 6).

Les travaux de l'UNESCO se sont poursuivis dans l'optique de déconstruire les préjugés et de comprendre leur formation. En 1953, l'organisation a par exemple publié un ouvrage destiné à « combattre la propagande raciste » et à « saper cette doctrine dangereuse » (UNESCO, 1953b : 5). Il a été rédigé par différents spécialistes (généticiens, anthropologues) qui démontrent l'impossibilité scientifique de considérer une race comme supérieure à une autre, encore moins l'existence d'une race « pure » (id. : 80). En outre, *Le courrier de l'UNESCO*<sup>93</sup>, la publication qui accompagne les actions de l'UNESCO, se veut une plateforme du dialogue entre les cultures. Cette revue publie depuis 1948 des articles visant à déconstruire les préjugés et le paradigme racial. Citons à titre d'exemple celui de Rose (1958 : 25) « Les préjugés et leurs origines profondes », qui explique qu'avec un programme d'action coordonné, les préjugés pourraient « disparaître au bout d'une génération ou deux ». Dans la cinquième mesure qu'il propose, Rose (*ibid.*) insiste sur le rôle de l'école, qui peut freiner la transmission des préjugés individuels et collectifs.

Les récents travaux de l'UNESCO poursuivent toujours ces mêmes buts humanistes. En 2005, la *Convention sur la protection et la promotion de la diversité des expressions culturelles*, dans son article premier, rappelle qu'elle a pour objectif :

[...] (b) **de créer les conditions permettant aux cultures de s'épanouir et interagir librement de manière à s'enrichir mutuellement**

(c) **d'encourager le dialogue entre les cultures** afin d'assurer des échanges culturels plus intenses et équilibrés dans le monde en faveur du respect interculturel et d'une culture de la paix

---

<sup>92</sup> Nous avons repris l'édition 2012 des textes fondateurs de l'UNESCO car elle comprend tous les textes et amendements adoptés depuis la création de l'organisme.

<sup>93</sup> <http://www.unesco.org/new/fr/unesco-courier/the-magazine/>

(d) **de stimuler l'interculturalité** afin de développer l'interaction culturelle dans l'esprit de bâtir des passerelles entre les peuples [...]

(g) **de reconnaître la nature spécifique des activités, biens et services culturels en tant que porteurs d'identité, de valeurs et de sens** [...]. (UNESCO, 2005 : 3, nous soulignons).

D'après cette charte, les cultures ont toujours des traits spécifiques révélateurs de valeurs et une identité définissable, même si le lexique caractérologique a bien disparu des textes en cinquante ans. L'idée d'un dialogue interculturel n'est pas l'apanage de l'UNESCO. D'autres organismes se sont intéressés à la question et ont élaboré des outils destinés à le promouvoir. Dans la sous-partie suivante, nous allons expliquer comment et pourquoi le Conseil de l'Europe s'est approprié cette problématique et propose aujourd'hui des orientations curriculaires dans le domaine de l'éducation.

### 5.3.2. Un organisme phare : le Conseil de l'Europe

Le Conseil de l'Europe prône la mise en place d'une éducation interculturelle déjà depuis les années 1970 et en a fait une priorité depuis les années 2000. Cette organisation intergouvernementale européenne a pour principaux objectifs la reconnaissance d'un pluralisme ordinaire et le développement d'un dialogue interculturel harmonieux entre les individus. Ces objectifs se réaliseraient à travers l'apprentissage du vivre-ensemble et l'éducation à une véritable citoyenneté démocratique. De nombreux projets visant à instaurer cette éducation interculturelle ont vu le jour, p.ex. :

- *Démocratie, droits de l'homme, minorités : les aspects éducatifs et culturels* (1997)
- *Education à la citoyenneté démocratique* (2000)
- *Le nouveau défi interculturel de l'éducation : diversité religieuse, dialogue en Europe* (2002)

et bien sûr le projet de l'EPI qui sera traité plus spécifiquement dans les pages suivantes.

Le Conseil de l'Europe (désormais CE) a été créé le 5 mai 1949 par dix pays membres. La France fut l'un des pays fondateurs de l'organisation et la Finlande y a adhéré officiellement quarante ans plus tard (le 5 mai 1989<sup>94</sup>). Aujourd'hui, le CE regroupe 47 pays membres dont les 27 pays de l'Union Européenne, ce qui représente environ 800 millions d'Européens. Les trois thèmes clés qui orientent les travaux et actions du Conseil de l'Europe sont la protection des droits de

---

<sup>94</sup> <http://www.coe.int/aboutcoe/index.asp?page=47paysleurope&l=fr>

l'homme, la défense de la démocratie et la prééminence du droit<sup>95</sup>. Par conséquent, les missions qu'il se donne sont les suivantes :

- protection des droits de l'homme, de la démocratie pluraliste et de l'Etat de droit
- prise de conscience de l'identité et de la diversité culturelles de l'Europe
- recherche de solutions quant aux problèmes rencontrés par la société européenne
- aide à la consolidation de la stabilité démocratique en Europe
- promotion de l'unité dans la diversité<sup>96</sup>.

Ce dernier objectif illustre cette dichotomie entre une visée universaliste des valeurs et une forme de relativisme culturel. Cependant, il s'agit d'une version faible et modérée du relativisme culturel, qui n'empêche pas l'émanation d'une « culture européenne » et ne se contente pas de juxtaposer des différences dans une approche uniquement contrastive. Pour le CE, la différence se pense en termes de diversité fructueuse, d'enrichissement mutuel, d'intercompréhension et de respect de valeurs communes transcendant les disparités nationales.

La Division des Langues Vivantes rebaptisée Division des Politiques Linguistiques (DPL) s'appelle depuis peu l'Unité des Politiques Linguistiques (UPL). Cet organisme travaille sur l'élaboration des politiques linguistiques éducatives dans les Etats membres du CE. Dans les années 1970, il a diffusé à travers les Niveaux-Seuils « une méthodologie d'enseignement des langues davantage tournée vers la communication et la mobilité intra européenne » (Beacco et Byram, préface de Castellotti et Moore, 2002 : 5). Les travaux du Centre européen pour les langues vivantes (CELV) viennent compléter les programmes de la DPL. Comme le souligne le *Guide pour l'élaboration des politiques linguistiques en Europe* (Conseil de l'Europe, 2007), les activités de la DPL ont pour ambition de contribuer à la promotion des droits de l'homme, de la citoyenneté démocratique, de la cohésion sociale et du dialogue interculturel. La réalisation de ces objectifs passerait, selon le CE, par la promotion de la diversité linguistique et du plurilinguisme. Il est possible pour les Etats membres de faire appel à l'UPL pour la réalisation d'une expertise de leur politique linguistique éducative. Ce processus n'est aucunement obligatoire et relève davantage d'une assistance à l'auto-évaluation que d'un audit extérieur critique. Le but de cette expertise est la définition du profil linguistico-éducatif de l'Etat en question, en vue de son amélioration par la

---

<sup>95</sup> [http://www.strasbourg-europe.eu/?module=eurodirectory&action=ViewDetail&eurodirectoryParam\[cmpref\]=5647&lang=fr](http://www.strasbourg-europe.eu/?module=eurodirectory&action=ViewDetail&eurodirectoryParam[cmpref]=5647&lang=fr)

<sup>96</sup> [http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/Source/leaflet\\_LPD\\_%20Aug08\\_FR.pdf](http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/Source/leaflet_LPD_%20Aug08_FR.pdf), (page 1)



mise en place d'une politique cohérente et holistique applicable à l'ensemble des langues parlées sur un territoire donné.

Afin de garantir au mieux une planification et une évaluation des apprentissages cohérentes dans l'ensemble des pays membres du CE, la DPL de l'époque a élaboré deux instruments politiques présentant des standards de référence européens communs pour l'enseignement des langues vivantes et secondes : le Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues (CECRL) et le Portfolio Européen des Langues (PEL). Puisque l'un des objectifs de ces outils est de soutenir le développement des compétences culturelles et interculturelles, nous tenons à intégrer leur présentation dans notre recherche.

### 5.3.3. Le CECRL, le PEL et l'ARI : des supports de réflexion et outils de conception curriculaire

Le Conseil de l'Europe a publié en 2001<sup>97</sup> un *Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues* (CECRL), rédigé par le Conseil de la Coopération culturelle et la DLV à Strasbourg. Cet ouvrage de référence était destiné à l'origine à soulever des questions plus qu'à y apporter des réponses comme le souligne le préambule (Conseil de l'Europe, 2001 : 4). Le but initial des concepteurs du CECRL était d'amener les acteurs de l'apprentissage d'une LE à « fonder leur action sur les besoins, les motivations, les caractéristiques et les ressources de l'apprenant » (*ibid.*), sans visée prescriptive quant aux objectifs ou méthodologies. Il s'agissait plutôt pour les auteurs de permettre aux concepteurs de programmes et de matériel pédagogique de définir des objectifs et contenus clairs correspondant aux besoins des apprenants et surtout réalistes « du point de vue de leurs caractéristiques et des moyens disponibles » (id. : 5). Cependant, la structure même de ce Cadre incite les praticiens du champ pédagogique à le considérer comme une référence prescriptive en termes d'élaboration programmatique et méthodologique. Ainsi, le Cadre présente de façon détaillée six niveaux communs de référence, qui définissent le degré de compétence des apprenants dans les domaines retenus par le schéma descriptif proposé (p.ex. comprendre, parler, écrire pour l'auto-évaluation). Les niveaux de compétence sont définis en fonction du nombre et de la complexité des tâches que l'apprenant de langues est capable d'effectuer correctement. Le CECRL (2001<sup>98</sup> : 15) affirme s'inscrire dans la perspective actionnelle. La vision de la langue comme simple outil de communication a changé : « L'on n'apprend pas une langue (juste) pour le plaisir

---

<sup>97</sup> Date de publication de la version définitive.

<sup>98</sup> Nous référerons au Cadre sous son abréviation. Dans la bibliographie, le Cadre se trouve sous l'auteur « Conseil de l'Europe (2001) ».

d'apprendre une langue, mais en vue de s'intégrer dans une communauté différente » (Rosen, 2007 : 17). D'énonciateur, l'apprenant devient acteur, critique et médiateur. Un changement épistémologique mais aussi méthodologique s'est opéré. Les apprenants ne sont plus placés dans des situations de communication censées reproduire la réalité : ils doivent réaliser des actions individuelles ou collectives et développer leur autonomie. Pour cela, le Cadre distingue ce qui relève des compétences générales individuelles d'un locuteur des compétences communicatives langagières. Les compétences générales individuelles englobent plusieurs types de savoirs :

- les savoirs (ou connaissances déclaratives) qui peuvent être empiriques ou académiques
- les habiletés et savoir-faire, c'est-à-dire la maîtrise procédurale de la langue
- les savoir-être, « des dispositions individuelles, des traits de personnalité, des dispositifs d'attitudes, qui touchent, par exemple, à l'image de soi et des autres, au caractère introverti ou extraverti manifesté dans l'interaction sociale » (CECRL, 2001 : 17) qui sont sujets à des variations
- les savoir-apprendre, une combinaison des savoirs précédents, paraphrasée dans le Cadre (*ibid.*) par « savoir/être disposé à découvrir l'autre, que cet autre soit une autre langue, une autre culture, d'autres personnes ou des connaissances nouvelles ».

Dans la description des savoirs empiriques ou académiques puis dans celle des attitudes (savoir-être), nous retrouvons le même discours que celui de l'UNESCO sur la compatibilité entre un universalisme et un relativisme mesurés :

Les multiples domaines du savoir varient d'un individu à l'autre. Ils peuvent être **propres à une culture donnée** ; ils renvoient néanmoins à des **constantes universelles**. (CECRL, 2001 : 16).

**Les savoir-être se trouvent culturellement inscrits** et constituent dès lors des lieux sensibles pour les perceptions et les relations entre cultures : telle manière d'être que tel membre d'une culture donnée adopte comme propre à exprimer chaleur cordiale et intérêt pour l'autre peut être reçue par tel membre d'une autre culture comme marque d'agressivité ou de vulgarité. (id. : 17, nous soulignons).

Les deux derniers types de savoirs généraux individuels (savoir-être, savoir-apprendre) sont les plus difficiles à didactiser. Comment déterminer les attitudes néfastes à l'apprentissage et par quels procédés les corriger ? Les savoir-être sont aussi éthiquement contestables : l'enseignant peut-il, et surtout doit-il, agir sur « des traits de personnalité » (cf.III.1.3.) ? Il nous semble que les auteurs du Cadre veulent dire ici qu'une attitude d'ouverture à l'altérité est bénéfique pour l'acquisition de compétences, et non que l'enseignant doit façonner la personnalité de ses élèves. Quant à la

compétence communicative langagière, elle résulte de la mise en œuvre des compétences générales individuelles et inclut trois composantes (CECRL, 2001 : 17-18) :

- la composante linguistique, qui inclut les savoirs et savoir-faire lexicaux, phonétiques, syntaxiques, morphologiques
- la compétence sociolinguistique, qui renvoie « aux paramètres socioculturels de l'utilisation de la langue » (normes sociales, codification de rituels par le langage)
- la compétence pragmatique qui permet « l'utilisation fonctionnelle des ressources de la langue » : maîtrise du discours, cohésion, cohérence, repérage des genres textuels, de l'ironie, etc.

Aucune compétence « interculturelle » ni « co-culturelle » n'est explicitée dans celle du Cadre. La maîtrise des composantes énumérées paraît suffire pour « communiquer langagièrement et interagir culturellement » (CECRL, 2001 : 129). Par ailleurs, toute la philosophie éducative interculturelle du Cadre repose sur une approche plurilingue et non multilingue :

A mesure que l'expérience langagière d'un individu dans son contexte culturel s'étend de la langue familiale à celle du groupe social puis à celle d'autres groupes (que ce soit par apprentissage scolaire ou sur le tas), il/elle ne classe pas ces langues et ces cultures dans des compartiments séparés mais construit plutôt une compétence communicative à laquelle contribuent toute connaissance et toute expérience des langues et dans laquelle les langues sont en corrélation et interagissent. (CECRL, 2001: 11).

Le développement d'un répertoire plurilingue permettrait de sensibiliser l'apprenant à la pluralité culturelle. En effet, le Cadre (id. : 129) précise que la compétence plurilingue et pluriculturelle n'est pas l'adjonction de compétences à communiquer distinctes : il s'agit d'une compétence complexe, composite, dans laquelle l'utilisateur puise selon les situations. Nous notons comme Haramboure (2007 : 99) que, puisque les interactions s'inscrivent dans des environnements marqués par la diversité culturelle, les besoins des apprenants en termes culturels et interculturels devraient être décrits avec la même rigueur que les besoins langagiers. Elle (id. : 107) constate également que :

Paradoxalement, les compétences culturelle et interculturelle, pourtant indissociables de la compétence plurilingue et pluriculturelle, ne font pas l'objet d'évaluation explicite.

Dans le Cadre, le développement de la compétence interculturelle s'appuie sur des savoirs académiques et sur « les savoirs expérientiels, acquis en classe et hors de la classe au cours de contacts prolongés, de collaborations et d'expériences avec des individus appartenant à d'autres cultures » (id. : 102). Le document insiste sur le fait que le curriculum n'est pas uniquement

scolaire. Il s'agit d'un parcours d'« apprentissage tout au long de la vie » (CECRL, 2001 : 132), qu'il faut prendre en considération et valoriser. L'outil qui permet de le faire (élaboré en 1997 et lancé en 2001) est le *Portfolio européen des langues*. C'est un instrument qui permet aux apprenants de prendre conscience de leur répertoire de langues et de s'auto-évaluer dans celles-ci. Il « propose notamment une mise en forme des expériences interculturelles et d'apprentissage des langues les plus variées [...], permet de les enregistrer et de leur donner une reconnaissance formelle » (CECRL, 2001 : 11). L'éducation langagière se focalise aujourd'hui sur l'utilisation d'un répertoire de langues plus large et plus sur la maîtrise totale d'une ou deux langues.

La structure du *Portfolio européen des langues* (PEL) est la même pour tous les pays qui souhaitent l'adopter. Elle se divise en trois parties : le passeport de langues, la biographie langagière et le dossier (Conseil de l'Europe, 2011 : 6-8), qui présentent un état des capacités langagières de l'utilisateur. Le passeport de langues donne une vue d'ensemble des capacités de l'apprenant dans différentes langues à un moment précis (id. : 6) : l'apprenant doit donc mettre régulièrement à jour son PEL, en évaluant selon l'échelle du CECRL cinq capacités dans chacune des langues parlées (écouter, lire, prendre part à une conversation, s'exprimer oralement en continu, écrire). Le passeport mentionne également toutes les certifications ou diplômes obtenus dans les langues en question. La partie intitulée « biographie langagière » permet à l'apprenant de s'impliquer dans son apprentissage en le planifiant et en évaluant ses progrès. Ce journal relate aussi bien les expériences linguistiques et culturelles vécues dans le cadre scolaire que les formes d'apprentissage expérimentées en dehors de celui-ci. Enfin, le dossier offre la possibilité à l'utilisateur d'illustrer ses acquis ou expériences grâce à une sélection de ses travaux et créations authentiques en langues. L'apprenant est responsabilisé et autonomisé : d'une part, il est propriétaire de son PEL et le réalise lui-même ; d'autre part, il s'auto-évalue et surveille ses progrès. La pédagogie de la centration sur l'apprenant et la définition de celui-ci en tant qu'acteur social trouvent dans le PEL leur pleine réalisation. Pour finir, grâce aux niveaux de référence du CECRL servant à l'évaluation, le PEL peut être identifié et reconnu dans les pays du Conseil de l'Europe : son utilisation et son expansion sont destinées à faciliter la mobilité européenne.

Bien qu'il soit possible (et recommandé) de faire état, dans le PEL, des rencontres interculturelles de l'utilisateur, un troisième outil, *L'Autobiographie de rencontres interculturelles* (ARI), a été conçu pour analyser ces rencontres. Cette idée fait suite à l'une des recommandations du *Livre blanc sur le dialogue interculturel* :

Des outils complémentaires devraient être développés afin d'encourager les élèves à exercer un jugement critique et autonome y compris à porter un regard critique sur leurs propres réactions et attitudes face à d'autres cultures. (Conseil de l'Europe, 2008: 49).

Il s'agit pour l'utilisateur de raconter une rencontre interculturelle spécifique. Dans cette forme de portfolio, l'Autre est défini au sens large : « une personne d'un autre pays, mais également de votre pays mais d'une autre culture [...], une personne d'une autre région, quelqu'un qui parle une autre langue, ou une personne d'une autre religion ou d'un autre groupe ethnique que vous » (Conseil de l'Europe, 2009 : 3). L'ARI amène l'apprenant à s'interroger sur sa propre identité et sur la manière dont il aimerait être perçu par les autres. Toutes ses expériences marquantes avec l'altérité, positives ou négatives, doivent être consignées dans le document. Cet outil de promotion du dialogue interculturel a pour but de conduire l'utilisateur à une analyse rétrospective de ses comportements, actions, attitudes envers la diversité. Il vient ainsi concrétiser les recommandations initiales du CECRL et compléter l'évaluation du plurilinguisme proposée par le PEL.

Ces différents outils réflexifs, d'ordre théorique pour l'un (CECRL) et pratique pour les autres (PEL et ARI), s'inscrivent dans une politique et une idéologie éducatives plus globales, nommées par le Conseil de l'Europe « l'Education Plurilingue et Interculturelle ». Les textes officiels sur le dialogue interculturel montrent bien qu'un point de vue trop « liquide » n'est pas tenable : il nierait presque un socle commun d'appartenances au sein d'une même société. A l'opposé, une solidification extrême de la culture conduit à des préjugés « racialisant » l'altérité et générant des conflits. Dans la sous-partie suivante, nous allons exposer les fondements de l'EPI puis expliquer pourquoi cette politique illustre, selon nous, qu'un positionnement intermédiaire est possible, à mi-chemin entre un relativisme naturaliste et un universalisme téléologique.

#### 5.3.4. Le projet de l'Education Plurilingue et Interculturelle

La volonté de développement d'une EPI est très ancienne : elle remonte au Traité Européen n°18, datant du 19 décembre 1954 et plus que jamais en vigueur aujourd'hui. Cette convention stipule que le but du Conseil de l'Europe est de réaliser une union plus étroite entre ses membres afin de sauvegarder et de promouvoir les idéaux et les principes qui sont leur patrimoine commun. Elle encourage à adopter une politique commune visant à sauvegarder la culture européenne et à en favoriser le développement (Convention culturelle européenne, 19.XII.1954 : 2<sup>99</sup>), notamment par le biais de conventions culturelles bilatérales à conclure entre les membres du Conseil de l'Europe.

---

<sup>99</sup> En ligne sur : <http://conventions.coe.int/Treaty/Commun/QueVoulezVous.asp?NT=018&CL=FRE>

Il existerait donc bien une « culture européenne », à préserver, à développer et à mettre en exergue dans les programmes scolaires afin de faciliter à terme la compréhension mutuelle entre les peuples européens. L'article 2a de la présente convention nous intéresse particulièrement dans la mesure où il engage les parties signataires à « [encourager] chez [leurs] nationaux l'étude des langues, de l'histoire, et de la civilisation des autres Parties contractantes » (*ibid.*). En outre, ce traité vise à « faciliter la circulation et l'échange des personnes ainsi que des objets de valeur culturelle » (*ibid.*, article 4), proposition qui a pris forme, entre autres actions, à travers divers programmes de mobilité professionnelle (p.ex. *Comenius*) ou estudiantine (p.ex. *Erasmus*). L'application de ces recommandations par les Etats-membres du Conseil de l'Europe permet l'émergence de l'EPI au sein des politiques linguistiques nationales et met en avant l'importance de former des individus à l'altérité à travers des décisions politiques et curriculaires communes. Ainsi, les possibilités d'échanges entre les écoles ou entre les universités se sont multipliées. Paradoxalement, nous pensons que, dans la pratique, les programmes nationaux, les outils et supports utilisés ne reflètent pas suffisamment ce désir d'ouverture chez les signataires. C'est l'une des raisons pour lesquelles nous avons choisi pour majeure partie de notre corpus les séries de manuels de FLE finlandais publiées depuis la Convention Culturelle Européenne de 1954.

La genèse de l'EPI remonte à l'émergence de la compétence plurilingue et pluriculturelle en Europe au milieu des années 1990 (Castellotti et Moore : 2011 : 241). Cette compétence vise à favoriser la pluralité linguistique et culturelle, dans un enseignement des langues fortement concurrentiel. Ce nouveau paradigme peut être vu en premier lieu comme une réaction linguistique à l'hégémonie de l'anglais, mais aussi comme une réponse politico-éducative à un monde ultra-libéral parfois uniformisant :

Le multilinguisme européen n'est donc pas un choix, mais la seule solution possible pour tenter de résister à l'hypercentralité de l'anglais. (Castellotti et Moore, 2011 : 242).

De plus, l'une des ambitions du Conseil de l'Europe est de dépasser la relation binaire que laissent entendre des expressions telles que : « dialogue des cultures », « choc culturel », « intercompréhension ». La DPL note en effet que l'appariement permanent entre langue source/langue cible ou langue maternelle/langue étrangère perpétue « l'idéal inatteignable d'un bilinguisme parfait » (Coste, Moore et Zarate, 2009 : 10). Pour y remédier, elle introduit en 1997 le concept de « compétence plurilingue et pluriculturelle (CPP) », qui se définit comme suit :

On désignera par compétence plurilingue et pluriculturelle, la compétence à communiquer langagièrement et à interagir culturellement possédée par un locuteur qui maîtrise, à des degrés divers, plusieurs langues et a, à des degrés divers, l'expérience de plusieurs cultures, tout en étant à même de gérer l'ensemble de ce capital langagier et culturel. (Coste, Moore et Zarate, 1997<sup>100</sup> : 12).

Cette définition a évolué lors de la révision du document en 2009 : le terme d'acteur s'est ainsi substitué à celui de locuteur. Coste, Moore et Zarate (2009 : 11) précisent que cette compétence plurilingue et pluriculturelle n'est en rien une superposition de compétences distinctes mais qu'il s'agit d'une « compétence plurielle, complexe, voire composite et hétérogène, qui inclut des compétences singulières ». Ainsi, la notion de CPP a servi de fondement théorique pour l'élaboration du CECRL. Le document rédigé en 1997 par Coste, Moore et Zarate a permis d'affirmer la relation entre les dimensions linguistique et culturelle comme intrinsèque et indissociable (Castellotti et Moore, 2011 : 243), de manière officielle et reconnue par les instances politico-éducatives. Castellotti et Moore relèvent aussi que les travaux en psycholinguistique vont influencer l'émergence de la CPP, notamment ceux de Vygotski (orientations socio-constructivistes en psychologie de l'apprentissage) et ceux de Cummins qui postule l'existence d'une « compétence sous-jacente commune ».

Quelques années après le document *Compétence plurilingue et pluriculturelle*, Coste (2001 : 192) redéfinit la CPP comme : « la capacité d'un individu à opérer à des degrés variables dans plusieurs langues et à gérer ce répertoire hétérogène de manière intégrée ». Il s'agit donc d'un répertoire linguistique et culturel personnel constitué de plusieurs langues-cultures. Le plurilinguisme n'implique pas ici une maîtrise parfaite de chacune des langues mais leur utilisation fonctionnelle et effective dans la vie quotidienne. L'EPI est bien sûr corrélée au projet plus global de la construction européenne et à ses conséquences. Cette nouvelle politique linguistique et éducative provient d'une volonté des instances européennes de maintenir la cohésion sociale dans nos sociétés de plus en plus multiculturelles, par le biais de l'intégration, au sein des programmes scolaires, de valeurs ethnorelativistes d'intercompréhension, de respect et de tolérance entre les différentes communautés culturelles. Groux et Porcher reviennent sur deux textes qui accordent toute son importance à la notion de tolérance. Le premier, écrit par Voltaire, dans le *Dictionnaire philosophique* (1764 : s.v. *tolérance*), s'attachait déjà il y a plus de deux siècles à démontrer la nécessité de la solidarité entre les hommes, induite par leur faiblesse :

---

<sup>100</sup> La version initiale de *Compétence plurilingue et pluriculturelle* (Coste, Moore et Zarate) a été publiée en 1997 puis révisée et enrichie en 2009.

Il est clair que nous devons nous tolérer mutuellement, parce que nous sommes tous faibles, inconséquents, sujets à la mutation, à l'erreur. Un roseau couché par le vent dans la fange dira-t-il au roseau voisin couché dans un sens contraire : Rampe à ma façon misérable, ou je te présenterai requête pour qu'on t'arrache et qu'on te brûle (*ibid.*, cité par Groux et Porcher, 2003 : 192).

Cette solidarité et compréhension mutuelle est plus que nécessaire aujourd'hui, à l'heure de la montée des nationalismes et des replis communautaires dans nos sociétés de plus en plus mélangées et de moins en moins unies. Le deuxième texte cité par les auteurs est la *Déclaration universelle des droits de l'homme*, adoptée en 1948 par l'Assemblée générale des Nations Unies et qui insistait à l'époque, dans l'article 26-2, sur le rôle de l'éducation dans ces domaines :

L'éducation doit viser au plein épanouissement de la personnalité humaine et au renforcement du respect des droits de l'homme et des libertés fondamentales. Elle doit **favoriser la compréhension, la tolérance et l'amitié** entre toutes les nations et tous les groupes raciaux ou religieux, ainsi que le développement des activités des Nations Unies **pour le maintien de la paix**<sup>101</sup>. (id. : 191, nous soulignons).

Byram (2003 : 4) note à ce sujet que le concept d'un Etat-nation, doté d'une langue et d'une culture communes à tous les citoyens en faisant partie, ne correspond plus aujourd'hui à la « réalité ordinaire » des individus plurilingues et des sociétés multilingues et multiculturelles. D'après lui, si l'éducation obligatoire avait auparavant pour objectif d'amener les jeunes à s'identifier aux groupes établis, elle doit aujourd'hui conserver ce rôle tout en aidant les élèves à se familiariser avec d'une part, des groupes homologues (p.ex. nationaux) et leurs points de vue, croyances et valeurs mais aussi, d'autre part, avec les compétences nécessaires aux échanges autrement appelées compétences interculturelles (*ibid.*). Pour cela, le développement de deux aptitudes est nécessaire : l'aptitude à la tolérance et celle au respect. Pour pouvoir respecter des croyances, valeurs ou attitudes, il faut au préalable se familiariser avec elles, d'abord, en reconnaissant leur existence, puis leur droit à cette existence, et enfin leur légitimité dans un cadre différent du nôtre. L'idée de respect surpasse celle de tolérance car elle n'induit plus une simple acceptation de la différence mais la reconnaissance de sa légitimité et de l'égalité de son statut par rapport à notre cadre référentiel, ainsi qu'une appréciation neutre, sinon positive, de l'altérité.

Le Conseil de l'Europe défend une démystification progressive du plurilinguisme, souvent perçu comme élitiste car réservé à des situations particulières et à des contextes sociaux privilégiés (p.ex. les écoles bilingues). Or, cet organisme vise à généraliser le plurilinguisme et à le rendre ordinaire puisque les sociétés européennes actuelles sont déjà partiellement multilingues. L'expérience quotidienne des locuteurs les confronte à ce multilinguisme sociétal qu'il convient de convertir en

---

<sup>101</sup> En ligne sur le site de l'ONU : <http://www.un.org/fr/documents/udhr/#a26>



plurilinguisme individuel. Cavalli, Coste, Crişan et van de Ven (2009 : 4), dans leur description du projet de l'EPI, distinguent le multilinguisme endogène du multilinguisme exogène des sociétés. Le multilinguisme endogène correspond à l'ensemble des langues appartenant au patrimoine culturel des sociétés : langue(s) nationale(s), régionale(s), dialecte(s), langues des minorités. Ils précisent que ce multilinguisme est parfois remis en question, voire combattu au profit des langues nationales. Le multilinguisme exogène provient quant à lui de l'ouverture des frontières et de la mondialisation (*ibid.*). Les mobilités professionnelles amènent par exemple nos sociétés à s'ouvrir à la diversité linguistique et culturelle.

Comment prendre en compte ces capitaux culturels et linguistiques des populations migrantes ? La politique d'assimilation de ces populations a démontré son inefficacité car philosophiquement, il paraît vain de demander à une communauté venant de l'extérieur de renoncer à ce qui constitue deux pans cruciaux de son identité : sa langue et sa culture. D'un autre côté, l'absence totale d'intégration par l'assimilation crée la simple juxtaposition de communautés linguistico-culturelles au sein d'une nation composite mais sans lien social ni enrichissement mutuel. Sans échange et sans dialogue interculturel, ces communautés, se sentant exclues en raison d'un multiculturalisme par juxtaposition, se radicalisent parfois. Il en résulte un regain d'ethnocentrisme à la fois chez ces communautés mais aussi dans la communauté nationale qui ne reconnaît pas ses propres traits culturels dans ces dernières. L'inclusion sociale de ces communautés étrangères ne pourrait donc se faire que par la reconnaissance, voire la valorisation de tous ces capitaux linguistiques et culturels et l'instauration d'un dialogue sans velléités assimilationnistes. Cette sensibilisation aux bagages linguistico-culturels de l'altérité pourrait se faire en grande partie à l'école. Le défi d'une prise en charge de l'EPI par l'école et, en particulier, par le biais de l'enseignement des langues, a donc des implications éminemment politiques et revêt des enjeux sociétaux.

Le point de départ de l'EPI serait, d'après le Conseil de l'Europe, la prise en compte de la variabilité de la/des langue(s) de scolarisation. En effet, comment un apprenant peut-il percevoir la pluralité d'une langue s'il n'est pas sensibilisé au cours de son apprentissage aux variations internes propres à chaque langue ? A partir de là, il sera capable de reconnaître les variations linguistiques et culturelles d'autres communautés. Cavalli *et al.* (2003 : 5) décrivent sept types de variations qui illustrent la pluralité de toute langue. Outre les variations « classiques » : historiques (changements sociétaux, contacts de langues...), spatiales (variations régionales, accents...), code oral/code écrit, discours spécialisés (terminologie technique), nous retenons plus particulièrement les trois variations les plus liées aux codes socioculturels auxquels les apprenants peuvent être confrontés en langue cible, sans automatiquement les comprendre :

- Les variations par rapport au médium utilisé (journal papier/blog, face-à-face/téléphone, courriel/lettre...)
- Les variations dues aux jeux avec la langue, à l'humour et à l'ironie
- Les variations à travers les groupes sociaux, « la langue fonctionnant comme un des éléments principaux de la promotion sociale ». (Cavalli *et al.*, 2003 : 5).

Ces trois dernières variations sont parfois plus subtiles que les autres et donc difficiles à transmettre pour l'enseignant. L'enseignement actuel se focalise sur la norme en laissant souvent de côté ces variations essentielles à une intercompréhension réussie. Il va de soi que l'enseignement de la norme linguistique doit demeurer la base des enseignements de langue. Comment comprendre les subtilités d'une langue étrangère et les écarts par rapport à la norme si l'on n'en maîtrise pas le socle normatif ? Cependant, la maîtrise de la norme ne suffit pas. Les apprenants en général et les étudiants de l'université de Tampere en particulier nous ont souvent fait part de leurs expériences (professionnelles, en tant que stagiaires ou jeunes au pair) en France ou dans un pays francophone. Ils se trouvaient en général démunis et déconcertés linguistiquement car incapables de comprendre leurs interlocuteurs (p.ex. la langue « des jeunes », le français de Belgique ou du Québec), après pourtant des années d'étude de la langue française en milieu institutionnel. Ce constat nous amène à penser que le projet de l'EPI pourrait préparer les apprenants à ces variations, en partant du caractère pluriel de la langue de scolarisation, « langue pivot de toute éducation langagière [...] [dont l'enseignement linguistique] façonne et conditionne fortement les représentations de ce que sont une langue et son enseignement/apprentissage » (Cavalli *et al.*, 2003 : 10). L'interaction constante entre les langues et la transversalité/transdisciplinarité des valeurs de l'EPI sont illustrées par le schéma suivant, issu des travaux du Conseil de l'Europe<sup>102</sup> :

---

<sup>102</sup> [http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/LangEduc/LE\\_PlatformIntro\\_fr.asp](http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/LangEduc/LE_PlatformIntro_fr.asp)

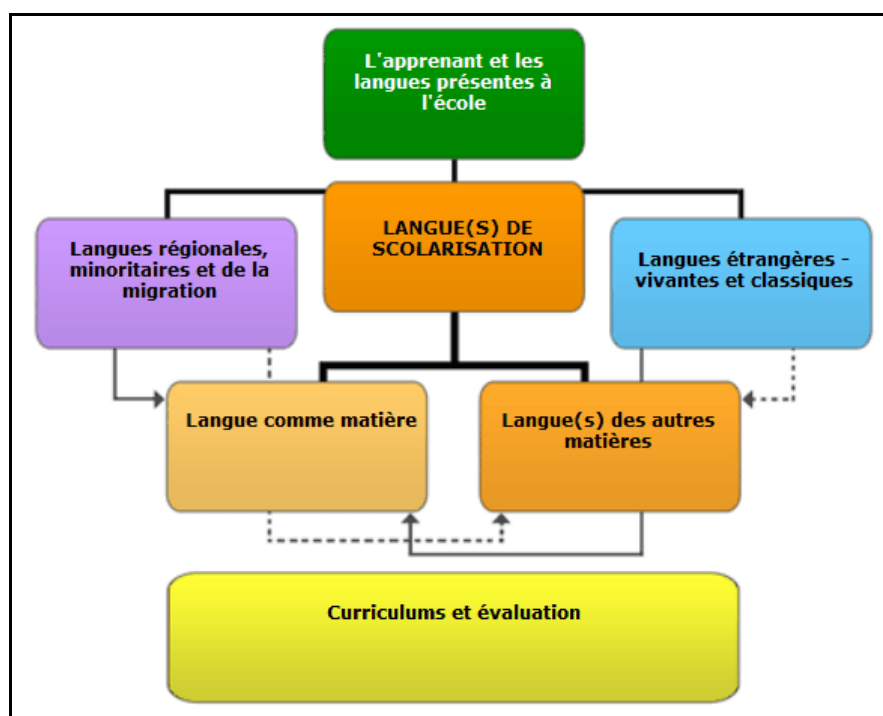


Figure 6 : Langues dans l'éducation / Langues pour l'éducation (Conseil de l'Europe)

Cette éducation langagière correspond à un projet éducatif global qui prend en compte l'environnement socioculturel et sociolinguistique des apprenants. Dans ce schéma, les langues présentes « dans » l'école englobent les langues du curriculum mais, plus largement, toutes celles qui font partie du répertoire langagier des élèves. La langue de scolarisation est la langue nationale enseignée. Les langues régionales, minoritaires et de la migration sont celles reconnues dans l'école et donc enseignées, utilisées comme médium ou juste prises en compte car « visibles ». Les langues étrangères peuvent être de simples matières au programme ou, elles aussi, permettre d'enseigner d'autres matières. (Cavalli *et al.*, 2003 : 9-10). Le schéma d'enseignement des disciplines non linguistiques appliqué dans les filières 'bilingues' pourrait être étendu au 'plurilinguisme'. La notion d'EPI permet ainsi de passer des systèmes normatifs à des pratiques discursives, comme le signalent Castellotti et Moore:

A des objectifs visant des *résultats définis* stables, homogènes, uniques et complets, [se substitue] l'attention à des *processus situés* se construisant de manière instable, approximative, partielle et hétérogène prenant en compte une mobilisation réflexive de l'expérience construite et de ses transformations. (2011 : 249).

Si l'on ne peut définir de résultats constants, immuables et donc mesurables, un autre problème se pose : celui de l'évaluation de la CPP dans un cadre scolaire. L'objectif étant un processus et non une donnée établie, cette compétence requiert une réflexion sur les contenus, les pratiques ainsi que sur les modalités évaluatives et docimologiques à redéfinir. Cette politique, à préciser, jette toutefois les bases théoriques du développement de la conscience de l'altérité à travers « les »

langues. Grâce à l'expérience directe et personnelle d'une pratique sociale avec la diversité linguistique et culturelle, l'apprenant va pouvoir « dépasser l'exotisme pouvant découler d'une simple exposition » (Castellotti et Moore, 2011 : 250) à l'altérité dans le cadre scolaire.

Afin de mettre en place cette politique, il faudrait reconsidérer (outre les programmes) les outils actuels disponibles et s'en servir dans l'enseignement : « Grâce à la multiplication des possibilités de contact, il convient de penser aujourd'hui un « humanisme de la rencontre, réelle et virtuelle » (Beacco 2011a<sup>103</sup>). En Finlande, de nombreuses salles de classe sont équipées des technologies les plus récentes. Cependant, nous ne pensons pas que les nouvelles technologies remplaceront les supports traditionnels de sitôt. Les manuels sont encore et toujours des outils pédagogiques de référence pour les enseignants. Ils sont essentiels car ils permettent de structurer l'enseignement et rassurent les professeurs sur la progression dans le programme. Beaucoup d'entre eux nous ont affirmé ne pas avoir le temps de préparer beaucoup d'activités sur la base d'autres supports. Si l'on considère que le manuel n'est pas mort, qu'il est loin de l'être, il convient de voir « l'exposition » que ces ouvrages font de l'altérité car les prescriptions de l'EPI sont parfois utopistes ou pas assez ancrées dans la réalité scolaire.

L'une des réserves que nous pouvons formuler à l'égard de l'EPI ne concerne pas les aspects culturels mais linguistiques de cette politique. Vouloir à tout prix créer le répertoire linguistique le plus large possible contribue, certes, à une meilleure intercompréhension culturelle, mais risque en même temps de créer des locuteurs médiocres dans toutes les langues de leur répertoire langagier. L'enthousiasme d'une politique interculturelle conduit parfois à la négligence des aspects linguistiques de l'apprentissage. Sans toutefois raviver le mythe du locuteur-natif idéal, il n'est pas inutile de rappeler que les compétences culturelle et interculturelle passent par une bonne maîtrise de la langue cible avant tout. S'entendre sans se comprendre<sup>104</sup> véritablement n'est pas une solution satisfaisante dans la recherche d'un dialogue interculturel. Nous allons à présent expliquer notre positionnement personnel à l'égard des paradigmes et concepts que nous avons exposés tout au long de cette partie théorique.

---

<sup>103</sup> Texte disponible sur la plateforme de ressources et de références pour l'éducation plurilingue et interculturelle du Conseil de l'Europe : [http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/EducInter\\_FR.asp](http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/EducInter_FR.asp)

<sup>104</sup> Rappelons le célèbre adage : « Les Suisses s'entendent bien parce qu'ils ne se comprennent pas »...

### 5.3.5. Positionnement

Nous ne sommes pas des êtres conditionnés, prévisibles car répondant systématiquement à des schémas. L'individu conserve fort heureusement son libre-arbitre, fait la plupart de ses choix « en conscience ». Cependant, il peut suivre des tendances qui lui ont été inculquées (scolarité, éducation parentale...) ou qu'il a intériorisées et qui proviennent de la société dans laquelle il vit (structures sociales, familiales, médias...) et des subcultures auxquelles il appartient (génération, religion, catégorie socio-professionnelle, etc). L'individu va normalement se comporter de façon à rester en adéquation avec cet environnement. S'il est par exemple anormal car irrespectueux dans sa culture de couper la parole ou d'écourter le temps de pause inter-répliques généralement admis, il ne le fera pas. Un conditionnement initial puis l'habitude le conduisent à fonctionner dans le cadre social établi et utilisé comme référence par sa communauté car s'en écarter reviendrait dans cet exemple à afficher clairement son impolitesse, son mécontentement ou son mépris.

L'ordonnancement du monde que chacun d'entre nous a intériorisé provient de l'expérience et donc de l'acquis. Aucun phénomène culturel n'est selon nous attribuable à une quelconque innéité. En cela, nous rejetons tout discours biologisant qu'ont parfois tenu certains chercheurs en caractérologie ethnique. Tout individu, certes libre penseur, est également un construit, et même un produit culturel et sociétal. Cet acquis est devenu si naturel que l'on pourrait parfois le croire inné. Il n'en est rien. Le même individu placé dans un cadre culturel différent se serait nécessairement comporté autrement, s'efforçant de s'adapter à ce cadre, ce qui ne retire rien à son libre-arbitre, à son individualité ni à sa personnalité. Nous soulignons simplement que certains filtres conditionnent notre perception du monde. C'est d'une certaine façon l'ambition ultime de l'enseignement-apprentissage d'une langue étrangère : apprendre à adopter un cadre linguistico-culturel différent du cadre initial. Il est donc possible de déterminer les contours de ce cadre sans être qualifié d' « essentialiste ».

Parler de « culture » dans une perspective postmoderne peut parfois être compris à la fois comme une dissolution de l'individu dans une masse et un retour à une focalisation sur l'individu plutôt que sur le groupe, d'où l'émergence du paradigme de la liquidité des cultures. Or, nous pensons que culture et individualité vont de pair : l'individu peut se distinguer en tant que tel car il appartient à un ensemble culturel dont il mettra en exergue certains traits et en annihilera d'autres tandis que la culture peut être définie grâce à la somme de ces « particuliers » que sont les individus. Culture et identité individuelle ne sont pas exclusives. Il s'agit plutôt de deux plans différents d'analyse des comportements et des relations. Des tendances ou traits culturels peuvent

être définis par des observations, expériences personnelles renouvelées et donc généralisées, mais aussi par des statistiques qui, naturellement, comme tout sondage d'opinion ou test, donnent à voir une réalité, une tendance, concernant un échantillon plus ou moins large, à un moment précis. La frontière est mince, en effet, entre une généralisation « trop » culturaliste et une tendance significative.

Sapir disait déjà en 1927<sup>105</sup> (1967 : 36) qu'il n'était de comportement qu'individuel et que le comportement dit « social » était en réalité un agencement de comportements individuels renvoyant à des modèles culturels. Par conséquent, il n'existe pas de différence d'essence entre un comportement social et un comportement individuel mais une différence de point de vue. Nier qu'il existe un comportement social orienté par des modèles culturels reviendrait à nier l'existence même de toutes différences (sociétales, historiques, éducatives, religieuses...) et de toute influence externe sur l'individu (parentale, amicale, médiatique, etc). Ce qui rend l'individu unique est justement la façon dont il se pose en adéquation ou en opposition par rapport à ces modèles existants, ce qui lui permet d'exprimer son individualité et sa personnalité. Nous pensons comme Sapir (id. : 37) que pour comprendre ce que fait ou dit un individu, « il nous faut accepter tacitement les modes d'interprétation arbitraires que la tradition sociale nous impose depuis la naissance ». Ainsi, nous interprétons naturellement tout énoncé ou comportement de l'altérité selon nos propres modèles et émettons par conséquent des jugements de valeur moraux sur eux.

La classe de langue est selon nous le lieu par excellence où l'enseignant peut amener l'apprenant à relativiser son modèle culturel de référence et à « interpréter » ce à quoi il est confronté selon d'autres modèles. Pour cela, il est inéluctable d'explicitier ces modèles et donc de les généraliser à la communauté langagière qui les partage en partie, tout en éduquant l'apprenant au caractère relatif de ces modèles. La tâche est délicate car les programmes scolaires restreignent considérablement le temps qui pourrait être consacré à cette éducation interculturelle. Faute de temps, les enseignants ne peuvent pas toujours développer, relativiser ni remettre en cause l'information culturelle contenue dans les supports dont ils se servent. Ainsi, certaines représentations réductrices demeurent ou se renforcent, ce qui peut conduire également au renforcement de l'ethnocentrisme, par simple exposé de traits culturels de la communauté cible, sans explicitations. Nous estimons comme De Salins (1992 : 27) que la grammaire comportementale devrait être reconnue comme tout aussi importante que la grammaire de la langue, ce qui n'est pas le cas aujourd'hui en Finlande, du moins dans les objectifs définis par les

---

<sup>105</sup> Nous utilisons ici la traduction officielle publiée en 1967, l'édition originale étant *The Unconscious : A Symposium*, Dummer, NY, Edition Mandelbaum : 544-559.

programmes ou dans les critères d'évaluation retenus lors des tests. Le manque de volonté d'intégration de cette grammaire des comportements combiné au manque de temps effectif en classe entretient ces lacunes culturelles et socioculturelles. Nous ne pensons cependant pas qu'il faille diminuer la proportion de l'enseignement des compétences purement linguistiques car elles sont indispensables à la communication en langue cible et doivent constituer la base donnant accès à ces dimensions culturelles. Il faudrait selon nous ajouter l'enseignement de la grammaire des comportements au curriculum, ce qui s'avère utopique compte tenu du temps imparti à l'enseignement des langues étrangères.

Nous ne nous positionnons ni dans le paradigme culturaliste et solide qui tendrait à faire croire qu'une nation serait constituée d'individus correspondant aux mêmes descriptions comportementales, ni dans un paradigme liquide qui nierait toute possibilité de généralisation à une communauté. Il existe selon nous une troisième dimension, intermédiaire (semi-liquide ?) qui prendrait en compte ces généralisations comme de simples « tendances » ou inclinations et non comme des faits définis une fois pour toutes, et qui considérerait en même temps un autre plan : celui de l'instabilité et de la mouvance des construits culturels induites par l'individualité même. Charaudeau affirme (1997 : 32) :

Il n'est pas d'interprétation du monde, de ses significations, qui ne s'inscrivent dans des filiations, car le monde et nous-mêmes (notre identité) sommes « tels qu'en nous-mêmes l'éternité nous change », pérennes et changeants.

Ainsi, il y a bien un fondement historique des représentations culturelles, une forme de stabilité réifiée et transmissible, doublée d'un caractère mouvant et évolutif chez l'individu comme dans sa culture.

## Conclusion partielle

La culture de la langue doit être connue pour être partagée. Si elle ne l'est pas, « ne risque-t-on pas de voir apparaître une langue artificielle, coupée de ses racines, sans âme, comme le *globish*<sup>106</sup>, par exemple, ou les différents sabirs qui sortent de Bruxelles ? » (Greenstein, 2009 : 9). Pour cette raison, la culture devrait être enseignée davantage avec la langue. Toute la difficulté de l'enseignement des dimensions culturelles en contexte d'apprentissage d'une langue étrangère réside dans le fait que ni la culture ni l'identité ne sont statiques, ni par conséquent définissables et compréhensibles de manière universelle. Comment didactiser et transmettre un champ hétéroclite de produits culturels parmi lesquels des choix subjectifs seront à faire ? Quelle sélection opérer parmi les données disponibles alors même que ces notions font débat, dans le domaine scientifique comme dans des sociétés multiculturelles qui s'interrogent sur leur propre identité nationale ?

Cette thématique de l'identité et de la culture est particulièrement en vogue à l'heure actuelle et pas seulement en didactique. Nous avons assisté ces dernières années à la reprise de cette problématique par les dirigeants politiques français. La création par décret, le 18 mai 2007, du Ministère de l'Immigration, de l'Intégration, de l'Identité nationale et du Développement solidaire a suscité de vifs débats. L'association des termes 'immigration' et 'identité nationale' a été considérée par beaucoup comme un « nationalisme d'Etat » visant à opposer 'les Français' et 'les autres', moins légitimes sur le territoire. La vision politique de ces notions est fondamentale, elle peut avoir une influence considérable sur les représentations que les citoyens français se font de la distinction à établir entre Français et non-Français. Ces représentations (exportables) pourraient conditionner en partie le contenu du matériel pédagogique, qui se veut en adéquation avec la société qu'il dépeint. Nous pouvons donc nous interroger sur les questions soulevées par ces débats gouvernementaux : qu'est-ce qu'être Français ? Y a-t-il un ensemble de valeurs en partage qui pourraient déterminer l'appartenance ou non à une communauté linguistique et citoyenne ? Si tel est le cas, cela impliquerait que les manuels et enseignements reprennent ces valeurs et les présentent comme permettant de distinguer 'le Français' de 'l'Autre'. S'il s'avère plus difficile de déterminer ces 'caractéristiques', cela implique au contraire qu'un manuel de FLE ne peut pas présenter de façon exhaustive l'identité française puisque les Français eux-mêmes ne peuvent se définir selon des critères précis et valables pour l'ensemble d'entre eux. L'expression même *d'identité nationale* montre a priori que l'identité française reposerait en premier lieu sur l'appartenance à la nation française. Autrement dit, serait considéré comme Français tout individu

---

<sup>106</sup> Global english.



possédant une carte d'identité française délivrée par la nation. Cette évidence a aussitôt été remise en cause lors des débats politiques. La possession seule de papiers officiels détermine-t-elle l'identité ? Ou s'agirait-il plutôt d'un ensemble de valeurs essentielles partagées par une communauté qui définirait l'identité nationale ? Le 30 juillet 2010, lors du fameux « Discours de Grenoble », le Président de la République en fonction à l'époque, Nicolas Sarkozy, a d'ailleurs proposé une extension de la loi sur la déchéance de la nationalité française, qui concernerait les individus portant atteinte à la vie d'agents dépositaires de l'autorité publique. De ce fait, la nationalité et donc l'identité française serait supprimable et non plus permanente. Cette proposition fut par la suite adoptée par l'Assemblée nationale mais rejetée par le Sénat le 04 février 2011. Bien que cette proposition ne se soit jamais concrétisée, elle a suscité de nombreuses réactions qui illustrent cette difficulté récurrente à assimiler un « être culturel » à un « être national ». Un an avant (du 2.11.2009 au 31.1.2010), un grand débat sur l'identité nationale avait été mis en place et avait aussi suscité de vives réactions, notamment en raison du premier axe d'étude, basé sur la question suivante : « Qu'est-ce qu'être français aujourd'hui » ? Le portail du gouvernement expliquait le contenu des réunions et les axes de réflexion proposés :

Le premier axe, *"Pour vous, qu'est-ce qu'être Français aujourd'hui"*, propose de s'interroger autant sur les éléments concrets du vivre-ensemble (l'art culinaire, le vin, l'agriculture, les paysages, l'architecture, l'histoire, la langue, l'industrie...) que sur les questions plus fondamentales des valeurs de l'identité nationale (la République, la démocratie, les droits de l'homme, la liberté, l'égalité homme-femme...) ou de la Nation (garantir les droits et les devoirs des citoyens, protéger les libertés fondamentales...) et de ses symboles (le drapeau tricolore, le symbole de la République avec la Marianne, l'hymne national...).<sup>107</sup>

A la lecture du premier axe, nous pouvons nous demander si cette réflexion n'est pas ethnocentrée sur l'hexagone. Qu'en est-il des DOM-COM ? Leurs habitants (français, eux aussi) partagent-ils les mêmes « éléments concrets du vivre-ensemble » que ceux cités en exemple par le gouvernement sur le site : art culinaire, vin, agriculture... ? Sont-ils considérés comme moins français que les « hexagonaux », ou comme moins représentatifs de l'idée que l'on peut se faire d'un Français ? Au-delà des éléments culturalistes dits « concrets » présentés dans cet axe, sont citées comme valeurs fondamentales de l'identité nationale, entre autres, « la démocratie », « les droits de l'homme » et « l'égalité homme-femme ». Faut-il comprendre par là que les détenteurs de la nationalité française souscrivent tous de fait à ces valeurs alors que ce ne serait pas le cas chez les non-nationaux ? Ce texte essaie selon nous de déterminer une identité collective française à travers des valeurs qui ne sont pas spécifiques à la nation française mais communes à des non-

---

<sup>107</sup> En ligne sur : <http://www.gouvernement.fr/gouvernement/grand-debat-sur-l-identite-nationale-25-000-contributions-recues-des-la-premiere-semaine>

nationaux et potentiellement souhaitables universellement. Pour ce qui a trait à la nation française, le texte recourt à une image du terroir idéalisée. Qualifié d' « immense succès populaire » par Eric Besson, alors en charge du ministère controversé, ce débat a néanmoins donné lieu à de nombreux dérapages visant les immigrés en général et les musulmans en particulier. Il a d'ailleurs engendré des débats ultérieurs plus spécifiques sur l'islam de France *vs.* l'islam en France, avec des interrogations comme : l'islam est-il compatible avec la République française ?, etc.

Nous considérons que toutes ces discussions politiques, a priori éloignées de notre domaine de recherche, peuvent avoir malgré tout un impact sur la constitution des représentations dans l'imaginaire des individus (français ou non) et par extension sur les concepteurs, rédacteurs et éditeurs de matériel de FLE, ainsi que sur les acteurs de la vie pédagogique. Cette stigmatisation se retrouve-t-elle dans les manuels et documents censés exposer aux non-natifs la langue française et la culture qui s'y rattache ? La question mérite en tout cas d'être posée et nous y reviendrons lors de l'analyse des manuels édités en Finlande. Les débats et décisions institutionnelles influencent logiquement la didactique (p.ex. colonisation et volonté d'expansion du français à travers le monde) et inversement, puisque les didacticiens appartiennent à un dispositif politique et social qu'ils peuvent tantôt contester, tantôt approuver. Narcy-Combes affirmait lors d'un colloque intitulé « Langages, cultures, sociétés : interrogations didactiques »<sup>108</sup> qu'il était difficile de récuser la participation des acteurs didactiques à la vie de la cité, ce qui justifie, et nous sommes d'accord avec lui, qu'il faille appréhender la didactique comme un objet politique, culturel et sociologique. Par ailleurs, Dumont (2008 : 99) souligne que la didactique des langues doit être prise en compte par les instances politiques, sans quoi son utilité n'est plus vraiment justifiée. Le Conseil de l'Europe s'est efforcé d'intégrer la problématique culturelle dans les recommandations éducatives qu'il dispense. Il vise aujourd'hui à la création d'un nouvel habitus du plurilinguisme et du pluriculturalisme. Comme le souligne Porcher (préface de Zarate, 2006 : 5), nous assistons à « l'entrée de la géopolitique éducative » dans la réflexion pédagogique.

Dans la partie suivante, nous allons aborder cette problématique sous l'angle des représentations endogènes et exogènes. L'analyse de l'axiologie des représentations de l'identité et de l'altérité permet en effet de dévoiler la présentation et la perception de l'Autre en classe de français. A travers certains procédés discursifs (déictiques, subjectivèmes), les concepteurs de matériel proposent voire imposent des imaginaires ethnosocioculturels sur la communauté cible. En décryptant les contenus et discours de ces ouvrages, nous pouvons accéder à la conceptualisation de la culture ainsi qu'aux auto- et hétéro-représentations dominantes à chaque époque didactique.

---

<sup>108</sup> Colloque DILTEC, 20.06.2012, Paris III.

## PARTIE II : ANALYSE DES IMAGINAIRES ETHNOSOCIOCULTURELS

Chaque peuple historique a ainsi sa projection caractérielle dans la conscience des autres peuples, et on observera que cette projection, si elle présente quelques variantes, tend vers une certaine constante, un cliché. De plus, le même peuple a sa projection personnelle, sorte de vision qu'il a de lui-même, de ses valeurs, de ses espoirs, de son passé, de ses ressources et moyens d'action. (Morot-Sir, préface de Griéger, 1961 : IX).

### Introduction

Après une première partie destinée à expliciter les différentes conceptualisations de la culture, cette troisième partie va nous permettre d'observer les implications pédagogiques pratiques des théories présentées. Nous allons présenter les résultats des contraintes programmatiques et de la didactisation des recommandations nationales et européennes sur les représentations de la langue cible et de ses locuteurs. Dès lors, plusieurs questions se posent :

- A quelle compréhension de la culture a-t-on affaire en classe ?
- Quelles sont les représentations dominantes de la langue française, de ses locuteurs et du pays cible dans le discours des apprenants ? Quels sont les procédés discursifs qui les révèlent ?
- Comment l'objet culture a-t-il été didactisé ? Quelle est sa typologie ? Quelles sont ses composantes ?
- Les manuels conceptualisent-ils aujourd'hui la culture différemment que lors des décennies précédentes ?
- Les enseignants sont-ils sensibilisés à l'interculturel ?

Les représentations sociales ne concernent pas uniquement la perception d'autrui en tant que locuteur d'une langue différente. Les représentations de l'enseignement-apprentissage sont également à prendre en considération dans une étude sur les dimensions culturelles. Zarate (1997 : 8) propose d'analyser les représentations selon trois axes : les représentations de la langue, les représentations de l'apprentissage et les représentations de l'étranger.

Nous nous pencherons sur ces trois types de représentations à travers nos différents corpus : *les représentations* qu'ont les apprenants finlandais *de la langue française* seront répertoriées grâce à des questionnaires (chapitre 1) ; *les représentations de l'apprentissage* seront quant à elles étudiées à travers le discours des enseignants (chapitre 3) lors d'entretiens individuels semi-directifs. *Les*

*représentations de l'étranger* constitueront la majeure partie de notre analyse : nous les étudierons en comparant cinq séries de manuels de FLE finlandais dans une perspective diachronique (chapitre 2). A la dernière déclinaison de la notion de représentation proposée par Zarate (représentation de l'altérité étrangère), nous ajouterons une analyse de la représentation de l'identité source (le « Même ») car ce dernier type est selon nous indissociable du traitement des représentations de l'altérité dans notre corpus.

L'objectif ultime de cette recherche est de proposer une modélisation de la compétence culturelle en vue d'améliorations dans la conception des manuels et les pratiques pédagogiques des enseignants. Pour cela, nous avons choisi d'étudier comment la compétence culturelle se manifeste dans les ouvrages utilisés en classe en Finlande lors de cinq décennies (années 60, 70, 80, 90, 2000). L'intérêt de la recherche diachronique réside dans l'observation de l'évolution des contenus culturels selon les idéologies éducatives. Certaines représentations se sont-elles cristallisées au point d'être récurrentes quels que soient les programmes et époques ? Les discours et manuels illustrent-ils l'évolution épistémologique de la culture vers un paradigme « liquide » ? La représentation prend en charge une double dimension, à la fois statique et dynamique :

d'une part, on peut relever des traces (notamment discursives) d'un état de la représentation, de même qu'on peut relever des traces de son évolution, en contexte. Les représentations sont malléables, elles se modifient (et on peut donc aussi les modifier)

d'autre part, les représentations entretiennent des liens forts avec les processus d'apprentissage, qu'elles contribuent à fortifier ou à ralentir. (Castellotti et Moore, 2002 : 10).

Ainsi, les représentations influent en partie sur l'apprentissage de la langue et les motivations des apprenants mais l'enseignant a un pouvoir sur elles. Il peut les relativiser, les déconstruire ou même en créer d'autres selon le matériel qu'il sélectionne et la façon dont il didactise les savoirs. Le manuel, et bien souvent l'enseignant, sont considérés par les apprenants comme des experts ou du moins des représentants de la langue-culture cible. Leur discours conditionne de fait l'émergence, le maintien ou la suppression de représentations chez les apprenants. Les représentations peuvent ainsi être considérées comme des objets de discours et les stéréotypes comme la verbalisation de représentations figées, autrement dit des raccourcis discursifs. Pour cette raison, il nous paraît nécessaire de doubler l'analyse de contenus d'une analyse de discours.

Les représentations sont multidimensionnelles : elles peuvent être collectives ou individuelles et en dire aussi long sur l'endo-groupe (culture source) que sur l'exo-groupe (culture cible). Leur degré de figement détermine leur requalification en « stéréotypes ». Ces représentations

cristallisées ne sont pas obligatoirement néfastes pour l'apprentissage, comme le souligne Moore (2008 : 15) : « La stéréotypisation [...] représente une démarche cognitive indispensable, normale et nécessaire qui permet de construire des théories auxquelles peuvent être comparées, puis sélectionnées et traitées les données et les informations nouvelles ». Le « stock de croyances » (id. : 13) de l'apprenant évolue constamment : celui-ci intègre des données objectives ainsi que les connaissances approximatives que sont les représentations :

Une représentation est toujours une approximation, une façon de découper le réel pour un groupe donné en fonction d'une pertinence donnée, qui omet les éléments dont on n'a pas besoin, qui retient ceux qui conviennent pour les opérations (discursives ou autres) pour lesquelles elle fait sens. (Moore, 2008 : 10).

Nous pensons que l'analyse sur trois plans proposée par Zarate nous permettra d'approcher le « découpage du réel » opéré par les apprenants de français finlandais et les concepteurs de manuels.

## **Chapitre 1 : Les représentations de la culture française chez les apprenants**

L'apprentissage ne possède pas seulement une valeur linguistique pour l'apprenant mais il revêt aussi une valeur sociale. L'enseignement d'une ou plusieurs langues étrangères est certes utile à l'apprenant dans une perspective fonctionnaliste mais il permet également de toucher du doigt des problématiques identitaires, à travers une éducation à l'altérité. Les nouveaux principes éducatifs du Conseil de l'Europe insistent sur l'importance de mettre en place une politique plurilingue visant la formation, non plus linguistique d'un apprenant en contexte scolaire, mais désormais sociale et interculturelle d'un « citoyen démocratique ». Cependant, malgré les recommandations nationales et européennes, l'objet culture est par nécessité souvent réduit à quelques figements représentationnels dans le cadre de la classe.

Dans ce chapitre, nous allons exposer les représentations que les étudiants (appelés informateurs) ont de la France (1.3), des Français (1.4). Elles seront recueillies grâce à la technique des mots-associés. Ensuite (1.5), nous exposerons ce que représente la culture française et quelles sont ses composantes pour les informateurs. Le point 1.6 permettra d'aborder la culture de façon contrastive, à travers les différences culturelles entre les Français et les Finlandais que les apprenants relèvent. Avant de présenter ces différents résultats, nous allons tout d'abord décrire le profil des apprenants (1.1.) puis exposer les motifs de leur choix de la langue française (1.2.) parmi d'autres matières possibles. Les motifs d'apprentissage révèlent en effet très clairement les

représentations de la langue choisie et donnent un premier aperçu d'un univers de croyances accolé à un idiome.

## 1.1. Profil des apprenants

Cette première sous-partie sera divisée en deux. Tout d'abord, nous ferons une présentation générale de l'échantillon d'informateurs, de la méthodologie employée et du questionnaire qui a été utilisé. Ensuite, les caractéristiques sociologiques des informateurs seront regroupées quantitativement. L'échantillonnage statistique ainsi constitué permettra l'analyse des réponses au questionnaire selon un classement en quatre groupes.

### 1.1.1. Présentation générale de l'échantillon et du questionnaire

Cent questionnaires ont été distribués aux étudiants de français de l'université de Tampere (en matière majeure ou mineure) au début des années scolaires 2008, 2009, 2010. Notre choix s'est porté sur les étudiants plutôt que sur les lycéens ou collégiens pour deux raisons : d'une part, ils ont déjà étudié la langue française en Finlande pendant le secondaire et se sont constitué, lors de cet apprentissage, un certain nombre de représentations. Les résultats illustreront par conséquent certaines représentations cristallisées chez des apprenants ayant suivi les programmes scolaires finlandais. D'autre part, l'échantillon qui nous intéresse a passé un examen d'entrée pour être accepté à l'université. Ces apprenants désirent poursuivre leur apprentissage de la langue-culture au-delà des bases scolaires. Ils sont motivés et ont fait un choix conscient de cette langue pour différentes raisons (cf. II.1.2.). Les invariants dans notre échantillon sont : la nationalité (finlandaise), la localisation (Tampere), le statut (étudiants de français à l'université), le plurilinguisme. En dehors des questions nous permettant de préciser le profil des apprenants (âge, langues parlées, matières étudiées à l'université, durée et nombre de séjours en France), nous avons posé les questions ouvertes suivantes :

1. Les représentations culturelles que vous aviez de la France et des Français ont-elles changé après ce(s) séjour(s) ?
2. Quel type de contact avez-vous avec les Français/francophones ?
3. Pourquoi avez-vous choisi d'étudier le français ?
4. Quels sont les 5 mots qui vous viennent spontanément à l'esprit quand vous pensez à la France ?
5. Quels sont les 5 mots qui vous viennent spontanément à l'esprit quand vous pensez aux Français ?
6. Quelle serait votre définition de « la culture française » ?

7. Pensez-vous en apprendre suffisamment en cours sur la culture française ? Que souhaiteriez-vous savoir sur la culture française ?
8. Quelles sont selon vous les principales différences culturelles entre la France et la Finlande ?
9. Quel(s) élément(s) de la culture finlandaise expliqueriez-vous à un Français qui vient d'arriver en Finlande ?

Le choix de proposer des questions ouvertes a permis le recueil d'un matériau spontané et analysable qualitativement. Les questions 8 et 9 sont volontairement à orientation culturaliste pour faire émerger les représentations dominantes. L'objectif est de voir si les réponses des étudiants catégorisent les Français et les Finlandais ou si une dimension interculturelle supérieure ressort, avec des réponses du type : « Il n'y a pas de différences culturelles, seulement individuelles ».

### 1.1.2. Données quantitatives

Sur les 100 questionnaires distribués, seuls 88 ont été retenus pour la recherche. Les douze questionnaires éliminés l'ont été en raison de l'absence de réponses d'étudiants pour 11 questionnaires (refus de participer ou plus de 50% des questions ignorées) ou encore à cause d'un profil ne correspondant pas à nos intentions de recherche (1 questionnaire). Nous proposons dans cette section de dresser le portrait des informateurs, homogènes par leur nationalité finlandaise, mais aux bagages linguistiques différents. Notons que tous présentent un profil plurilingue. Nous avons réparti les 88 questionnaires en quatre sous-ensembles relatifs à la durée de séjour dans un pays francophone. Nous souhaitons voir quelles représentations se maintiennent après un séjour dans le pays cible et les comparer aux représentations d'apprenants n'ayant pour image de la culture cible que ce qui a cours dans le pays source.

Nombre total de questionnaires distribués	100
Nombre total de questionnaires retenus	88
Echantillon 1 : aucun séjour (AS)	18
Echantillon 2 : court séjour (CS) : visites, vacances	29
Echantillon 3 : moyen séjour (MS) : de 2 à 5 mois	8
Echantillon 4 : long séjour (LS) : plus de 5 mois d'immersion totale	33

*Tableau 8 : Echantillonnage des questionnaires*

L'échantillon n°1 (18 informateurs) regroupe les étudiants n'ayant jamais séjourné dans un pays francophone. L'échantillon n°2 réunit ceux ayant effectué un séjour touristique de moins de deux

mois en France ou dans un pays francophone. Ces 29 informateurs peuvent avoir effectué un seul séjour (une semaine de vacances) ou plusieurs, à différentes époques. Ils ont en commun de n'être jamais restés un mois en continu sur un territoire francophone. Nous avons également ajouté un troisième échantillon qui regroupe 8 informateurs ayant séjourné en France ou dans un pays francophone entre deux et cinq mois, pour des raisons touristiques ou professionnelles. Bien que le nombre d'informateurs soit moindre dans ce groupe, nous avons tenu à le conserver car les parcours et expériences de ces 8 personnes se distinguaient nettement des visites touristiques de quelques jours (échantillon n°2) ainsi que des longs séjours en immersion (échantillon n°4). Ce dernier échantillon rassemble en effet 33 étudiants ayant expérimenté l'immersion totale dans un pays francophone, plus de cinq mois (études, emploi et parfois emménagement avec un compagnon francophone). Les questionnaires ont été anonymés selon la classification suivante : les deux initiales correspondant à la durée du séjour sont suivies du numéro attribué à l'étudiant (p. ex. AS3 = étudiant n°3 n'ayant effectué aucun séjour).

La majorité des étudiants du premier groupe étudie le français comme matière principale ; la moyenne d'âge du groupe AS est de 20.66 ans. Dans le groupe 2, seuls 10 étudiants sur 29 ont le français comme matière principale. CS23 n'a pas souhaité communiquer son âge. La moyenne d'âge calculée sur 28 informateurs est donc de 22.07 ans, que l'on peut réduire à 21.04 ans si l'on exclut le cas particulier CS8, âgé de 50 ans. Il en va de même pour le 3<sup>ème</sup> échantillon dans lequel la moyenne d'âge tombe à 20.86 ans si l'on retire des statistiques MS2, âgé de 67 ans (la moyenne d'âge de la totalité des informateurs appartenant au groupe MS est de 26.6 ans). Dans le troisième groupe, 6 étudiants sur 8 ont le français comme sujet majeur. Ils représentent aussi d'une majorité dans le dernier échantillon constitué (24 étudiants sur 33).

Si l'on calcule des moyennes sur l'ensemble des étudiants interrogés (88), il apparaît que la moyenne d'âge est de 22.52<sup>109</sup> ans, ou de 21.67 ans si l'on enlève les deux cas particuliers (50 et 67 ans). La langue française est un sujet majeur pour 51 informateurs (57,3%<sup>110</sup>), suivie de la philologie anglaise (14,6%), de la traduction (anglais, 5,6%) puis des sciences politiques (3,4%). Deux étudiants ont pour matière principale le finnois, l'histoire, l'allemand (traduction) ou le journalisme. Les informateurs restants étudient le suédois, la philologie allemande, le droit, la psychologie, la communication, les relations internationales, les langues nordiques, la littérature ou encore la littérature comparée. Le nombre d'années d'étude du français est beaucoup plus élevé que celui auquel nous aurions pu nous attendre : 6,9 années d'étude du français par apprenant. Les

---

<sup>109</sup> Sur 87 puisque que CS23 n'a pas communiqué son âge.

<sup>110</sup> Les résultats ont été calculés sur 89 données car une personne (LS2) a répondu qu'elle avait deux sujets majeurs.



résultats de l'analyse des représentations de l'échantillon seront à observer en gardant à l'esprit que les personnes interrogées ont déjà étudié le français presque sept années en moyenne.

### 1.1.3. L'évolution des représentations : traces discursives

Nous avons choisi comme base la classification selon la durée du séjour dans un pays francophone, en France, ou son absence car nous formulons l'hypothèse que les représentations et stéréotypes des étudiants peuvent être modifiées, infirmées ou confortées par l'immersion dans la culture cible. Nous pensons ainsi pouvoir déceler quelques-unes de ces différences de représentations entre ceux qui ne les ont construites qu'en Finlande et ceux qui ont véritablement interagi avec la culture cible. Nous avons demandé aux informateurs (question 1) si leurs représentations avaient changé après leur séjour en France/dans un pays francophone. Le graphique suivant présente l'évolution de leurs représentations, d'après les réponses des échantillons CS, MS et LS :

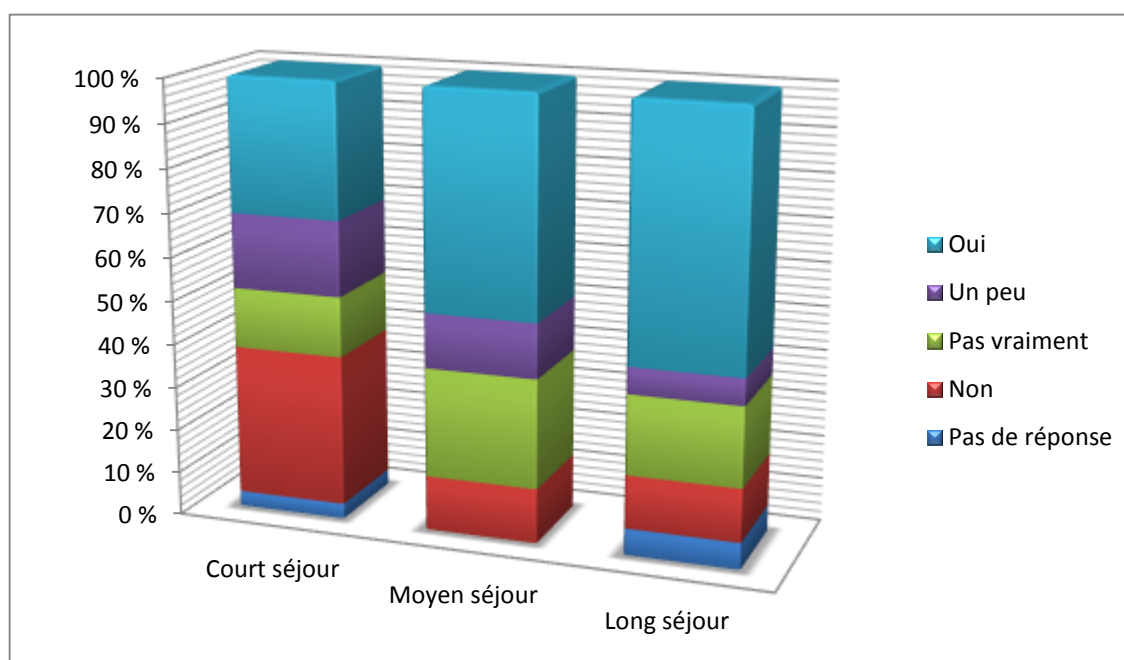


Figure 7 : Evolution des représentations selon la durée de séjour en France ou dans un pays francophone

Pour la moitié des informateurs de l'échantillon n°1, un court séjour dans un pays francophone modifie les représentations initiales sur le pays et les locuteurs cibles :

Réponses	Nombre de réponses	Pourcentages
<i>Pas de réponse</i>	1	3.45%
<i>Non</i>	10	34.48%
<i>Pas vraiment</i>	4	13.79%
<i>Un peu</i>	5	17.24%
<i>Oui</i>	9	31.03%
<b><u>TOTAL</u></b>	29	100%
<b><u>TOTAL : plutôt non</u></b>	14	<b>50%</b>
<b><u>TOTAL : plutôt oui</u></b>	14	<b>50%</b>

Tableau 9 : Réponses à la question 1 (CS) : Vos représentations ont-elles changé après ce(s) séjour(s) ?

Ce tableau montre une répartition parfaitement équilibrée entre la réponse « plutôt oui » et la réponse « non pas vraiment ». Un séjour très bref dans le pays cible semble suffire pour remettre en cause les imaginaires préexistants, dans 50% des cas. Sur les cinq informateurs ayant répondu « un peu », trois ont développé leur propos, en exposant leur méconnaissance de pratiques culturelles,

CS17 : Les Français ont des habitudes que je ne savais pas.<sup>111</sup>

en relativisant leurs connaissances antérieures ou préjugés :

CS16 : Peut-être les Français ont parlé un peu plus que j'ai pensé.

ou en poussant la réflexion au-delà de l'image d'Epinal intériorisée auparavant :

CS19 : Un peu car très facilement on peut imaginer la vie française comme celle d'Amélie Poulain à Paris.

Ce dernier informateur relativise les représentations qui lui ont été proposées à travers le medium du cinéma, et reconnaît leur inadéquation au réel. La déconstruction des représentations parmi les informateurs ayant répondu « oui » prend trois formes principales :

- La complétion de connaissances encyclopédiques imparfaites :

CS1 : J'ai su que les Français commencent l'école plus jeunes qu'en Finlande.

CS8 : J'ai été très impressionné avec des musées d'art.

- Le refus de généraliser des comportements, pratiques et croyances à une collectivité. Nous voyons dans l'exemple suivant une illustration des propos attendus dans toute démarche interculturelle :

CS9 : Mes représentations stéréotypiques ont changé bien sûr parce que tous les gens ne sont pas similaires.

<sup>111</sup> Afin de ne pas dénaturer les réponses des informateurs, nous avons fait le choix de ne pas corriger les citations extraites de ces questionnaires.

- Le renversement des croyances préexistantes entraînant une valorisation inattendue de l'altérité :

CS7 : les Français aiment la culture et ils sont braves.

CS25 : les Français n'étaient pas impolis.

CS11 : les Français sont plus gentils que je croyais.

CS26 : Après mon séjour j'ai trouvé les Français plus gentils qu'avant.

Ces nouvelles croyances sont tout aussi catégorisantes que les croyances antérieures. Les informateurs qui développent leur réponse utilisent systématiquement des assertions généralisantes (article défini au pluriel + ethnonyme « Français » + un présent intemporel). Ces nouveaux imaginaires semblent d'autant plus définitoires qu'ils correspondent à une expérience authentique de l'Autre. Ils conditionneront une attitude de valorisation ou de dévalorisation de l'exo-groupe, renforcée car justifiée par l'expérience. Lüdi et Py (1986 : 100) expliquent à ce sujet :

On peut ainsi assimiler une attitude à un schéma comportemental qui se constitue à partir de généralisations d'expériences, vérifiées de manière intersubjective et enrichies par des acquis [...]. Ces schémas comportementaux sont constamment confrontés à des observations et des expériences renouvelées.

Les séjours suivants pourront donc modifier voire renverser de nouveau les représentations et les attitudes de l'apprenant. Notons également à deux reprises (CS11, CS26) l'emploi de superlatifs, qui montrent l'accentuation d'un caractère pré-attribué aux Français par l'adjectif évaluatif « gentils ». CS25 semble avoir plus de difficulté à remettre en cause sa représentation initiale car au lieu d'utiliser simplement une phrase déclarative affirmative, il la complique d'une négation. Cela en fait selon nous une litote qui renforce l'idée que les Français seraient « polis », contrairement aux idées reçues. A l'inverse, pour l'autre moitié de l'échantillon CS, les représentations n'ont pas (ou pas vraiment) été modifiées par un séjour en France/pays francophone. Pour un informateur, les représentations initiales ont été cristallisées par l'expérience de l'altérité :

CS15 : Non, elles se sont plutôt approfondies.

Neuf autres informateurs ont affirmé que leurs représentations n'avaient pas du tout changé. Pour quatre informateurs, elles n'ont « pas vraiment » été modifiées mais, pour deux d'entre eux, la durée du séjour en est la cause principale :

CS28 : Non, séjour trop court.

CS18 : Non mais si je passais quelques mois en France, je crois ils changeraient.

Ainsi, même si la répartition entre évolution ou non évolution des représentations semble équilibrée, l'analyse qualitative des réponses suggère que les représentations sont modifiées, ou en tout cas modifiables, par un séjour plus long dans le pays cible.

Les réponses de l'échantillon ayant effectué un séjour d'une durée moyenne (MS) confirment cette tendance :

Réponses	Nombre de réponses	Pourcentages
<i>Pas de réponse</i>	0	0%
<i>Non</i>	1	12.5%
<i>Pas vraiment</i>	2	25%
<i>Un peu</i>	1	12.5%
<i>Oui</i>	4	50%
<b><u>TOTAL</u></b>	8	100%
<b><u>TOTAL : plutôt non</u></b>	3	<b>37.5%</b>
<b><u>TOTAL : plutôt oui</u></b>	5	<b>62.5%</b>

Tableau 10 : Réponses à la question 1 (MS) : Vos représentations ont-elles changé après ce(s) séjour(s) ?

Un séjour d'une durée plus longue montre que pour 62.5% des informateurs, les représentations ont « plutôt changé ». L'un d'entre eux établit une comparaison entre ses représentations antérieures et celles qu'il a reconstruites après son séjour :

MS6 : Les Français sont plus polis et moins arrogants que l'on dit d'eux.

Cet exemple illustre bien que cette représentation n'était pas personnelle mais collective et partagée par l'endo-groupe. Un autre étudiant insiste sur le processus dynamique et fluctuant de la constitution des représentations :

MS1 : les représentations culturelles que j'ai de la France se sont modifiées pendant tout le temps que j'ai passé en France.

Deux autres informateurs ont développé leur réponse. Même si le premier soutient que ses représentations ont « un peu » changé et que le deuxième préfère répondre « pas vraiment », les deux témoignages font état d'un fort degré d'ethnorelativisme et d'un désir de refuser toute catégorisation :

MS5 : Un peu. Surtout les stéréotypes forts ont changé. Toutes les choses ne sont pas si blanc et noir en réalité.

MS7 : Pas vraiment mais je n'avais jamais beaucoup de stéréotypes concernant les français. J'ai essayé d'être ouverte aux nouvelles choses le plus possible.

Pour une seule personne dans ce groupe, les représentations n'ont pas du tout évolué, en dépit de la confrontation réelle à la culture cible. Pour la majorité des étudiants ayant effectué un long séjour (LS) en France ou dans un pays francophone (ici, en Belgique), les représentations culturelles ont changé (pour 21 sur 33, au moins « un peu »). Pour près d'un tiers d'entre eux, elles n'ont « pas vraiment » ou « pas du tout » été modifiées, principalement car les informateurs certifient avoir effectué leur séjour sans représentations préalables :

LS6 : Non, je n'avais pas trop de représentations culturelles avant d'y aller.

LS17 : Non je n'avais pas vraiment les représentations culturelles de la France avant aller là-bas.

LS14 : Pas vraiment. Je n'avais pas beaucoup d'idées sur la France avant d'y aller.

Pour LS16, le séjour (d'une durée de dix mois) n'a pas été suffisamment long pour confirmer ou infirmer des images préconçues. Il est aussi intéressant de constater la différence de perception du renforcement des représentations chez deux informateurs. Pour l'un, le renforcement des représentations constitue un véritable changement (LS26 : Oui elles sont devenues plus fortes) alors que pour l'autre, le renforcement est une simple accentuation des préjugés initiaux (LS20 : Pas vraiment, ils sont mêmes renforcés). Pour 19 étudiants, les représentations ont effectivement évolué, dans deux cas, négativement :

LS13 : en avance, j'ai trouvé la France plus moderne et internationale ; maintenant, je trouve que la France est moins développée.

LS28 : tous les Français ne sont pas si élégants que je croyais !

Cette modification est verbalisée chez LS13 par une personnification du pays doublée d'adjectifs évaluatifs non axiologiques au départ (« moderne », « internationale », « développée ») mais qui le deviennent à cause de l'emploi du comparatif. Maingueneau (2009 [1996] : 119-120) rappelle que les évaluatifs non axiologiques « ne portent pas de jugement de valeur mais supposent l'évaluation d'une norme ». Selon nous, ces adjectifs employés seuls expriment bien un positionnement par rapport à une norme, positionnement révélateur d'un point de vue ethnocentrique mais dépourvu de jugement. C'est bien le comparatif qui traduit ici le jugement de valeur et non l'adjectif. Dans le deuxième exemple (LS28), la négation de l'intensif est également le procédé discursif qui rend l'adjectif évaluatif axiologique. La ponctuation exclamative trahit aussi la surprise de l'énonciateur, choqué de devoir remettre en cause une croyance aussi profondément ancrée. Toutefois, celui-ci modère son propos en prenant soin d'utiliser l'adjectif indéfini d'intégralité « tous », sorte de modalisateur de l'article défini. Ainsi, même si LS28 a été déçu par le manque d'élégance de certains Français, il admet qu'une partie d'entre eux « restent » élégants, comme dans sa représentation originelle de cet ethnotype. Deux autres réponses font état de la disparition d'une représentation et de l'adjonction d'une nouvelle :

LS15 : Je ne trouve plus qu'ils n'aiment pas parler anglais avec les étrangers et puis j'étais étonnée par la manière dont ils observent attentivement à ce qui se passe aux Etats-Unis.

LS25 : Les Français sont un peu plus impolis que j'avais imaginé mais par contre les jeunes apprécient beaucoup des gens qui savent parler anglais.

Dans ce dernier exemple, l'absence de lien sémantique logique entre les deux propositions, malgré une conjonction de coordination et une locution adverbiale d'opposition, confirme d'après

nous une ellipse développant la représentation initiale, tant cette dernière semble évidente et partagée pour l'énonciateur (« Les Français n'apprécient pas les gens qui parlent anglais »).

Trois informateurs exposent un changement positif de leurs représentations initiales, qu'il s'agisse d'une nouvelle connaissance par l'expérience (LS3), ou de l'infirmité complète de préjugés antérieurs (LS5, LS1) :

LS3 : J'ai appris que les Français sont plus ouverts que les Finlandais et expriment plus facilement ce qu'ils pensent.

LS5 : Les gens étaient beaucoup plus sympathique que je croyais.

LS1 : J'ai eu l'impression que les Français sont un peu orgueilleux et ne veulent pas parler anglais : mais quand je suis allée en France, j'ai remarqué que ce n'était pas vrai.

Pour deux étudiants, l'ethnorelativisme est plus prononcé et la découverte de la variété des situations et comportements a permis de briser l'image réifiée préalable :

LS24 : J'ai vu que la France est très variée, les régions sont différentes.

LS11 : L'image de la France est beaucoup plus profonde et surtout plus variée : la France n'est juste les chansons et Paris.

L'immersion de longue durée permet d'accéder au réel et de baser les nouvelles représentations sur un vécu personnel et non plus sur des savoirs préconstruits.

LS30 : Quand on n'est plus touriste on voit la vraie vie française.

LS22 : Ce n'était pas que de la charme... Disons tout simplement que l'image est devenue plus réaliste.

Les points de suspension utilisés par LS22 révèlent, selon notre interprétation, une pointe de déception. En revanche, pour deux informateurs, les stéréotypes initiaux ne correspondent aucunement à leur expérience de l'altérité :

LS33 : Oui, surtout au niveau des mentalités.

LS18 : Complètement ! les Français ne sont pas comme l'on pense aux stéréotypes.

Cependant, le remaniement des représentations ne passe pas nécessairement par l'expérience du pays cible. Il peut s'opérer par le contact avec l'altérité dans un contexte où ni l'endo-groupe, ni l'exo-groupe ne sont majoritaires. L'interculturalité devient dans cette perspective l'intersubjectivité, comme en témoigne la réponse de LS19 :

LS19 : La première fois que j'étais en France, mes expériences sur les Français n'étaient pas excellentes mais j'ai fait un autre échange au Mexique un an, j'ai rencontré plusieurs français que m'ont fait changer l'idée.

Pour finir, les données quantitatives révèlent que pour les échantillons ayant effectué un séjour en France/dans un pays francophone, les représentations sur l'exo-groupe ont changé (45.71%), au moins un peu (11.43%) :

Réponses	Nombre de réponses	Pourcentages
<i>Pas de réponse</i>	3	4.29%
<i>Non</i>	15	21.43%
<i>Pas vraiment</i>	12	17.14%
<i>Un peu</i>	8	11.43%
<i>Oui</i>	32	45.71%
<b><u>TOTAL</u></b>	70	100%
<b><u>TOTAL</u> : plutôt non</b>	27	<b>40.30%</b>
<b><u>TOTAL</u> : plutôt oui</b>	40	<b>59.70%</b>

Tableau 11 : Réponses à la question 1 (moyennes): Vos représentations ont-elles changé après ce(s) séjour(s) ?

Au total, le nombre de réponses est de 70 (CS, MS, LS) et les pourcentages du tableau ci-dessus ont été calculés sur les 67 réponses exprimées. Pour plus d'un étudiant sur cinq, le séjour n'a pas déconstruit ni reconstruit un imaginaire. Cependant, nous observons que plus la durée du séjour s'allonge, plus les étudiants développent leur réponse. Cela démontre le déclenchement d'une réflexion sur l'interculturalité, consécutive au contact prolongé avec l'altérité. Le dernier exemple qualitatif que nous avons donné (LS19) montre que l'interculturalité dépend beaucoup de la rencontre intersubjective. Pour cette raison, nous allons nous intéresser aux contacts interculturels et interindividuels que nos informateurs ont noués avec l'altérité française/francophone.

#### 1.1.4. Des cultures en contact à l'intersubjectivité

La deuxième question posée lors de notre enquête était :

##### 2. Quel type de contact avez-vous avec les Français/francophones ?

Dans le tableau suivant, nous présentons les résultats pour l'échantillon CS, selon le type de réponse et ses occurrences puis en termes de pourcentages par rapport au nombre d'occurrences totales mais aussi par rapport au nombre de questionnaires :

Type de contact	Nombre d'occurrences	Pourcentage par rapport au nombre d'occurrences	Pourcentage par rapport au nombre de questionnaires
<b>Aucun contact</b>	1	3.84%	5.55%
<b>A travers les médias</b>	3	11.54%	16.67%
<b>Rencontres épisodiques</b>	5	19.23%	27.78%
<b>Amis français</b>	5	19.23%	27.78%
<b>Enseignants natifs</b>	12	46.15%	66.67%
<b>TOTAL</b>	26	100%	—

Tableau 12 : Types de contact avec les francophones dans l'échantillon 1 (AS)

Les étudiants interrogés ayant parfois donné plusieurs réponses à cette question ouverte, le nombre total d'occurrences (26) dépasse le nombre d'étudiants classés dans la catégorie CS (18)<sup>112</sup>. Un étudiant affirme n'avoir aucun contact avec des francophones. Nous pourrions ajouter à cette catégorie ceux qui ont répondu qu'ils lisaient les journaux français (1) ou regardaient des programmes TV dans cette langue (2) car nous estimons qu'il ne s'agit pas de contacts directs avec des francophones. Ainsi, 4 personnes sur 18 (22%) n'ont aucun contact avec des francophones. Une personne affirme n'avoir eu que des rencontres épisodiques avec des natifs, deux autres que leurs seuls contacts ont été la visite de natifs dans leur collège ou lycée en Finlande. Pour un informateur, le seul contact s'établit avec les autres étudiants francophones de l'université. Enfin, un étudiant n'a eu de contact qu'avec un client francophone au travail. Nous considérons par conséquent que cinq autres personnes n'ont qu'un contact très épisodique avec l'altérité francophone. Ainsi neuf étudiants sur 18 (50%) n'ont pas de contact du tout ou un contact très épisodique avec l'altérité francophone. Par ailleurs, cinq étudiants ont des amis francophones mais pas à Tampere. Ils communiquent avec eux via Internet, les réseaux sociaux, par téléphone ou par écrit (AS13 a un correspondant français aux Etats-Unis, AS17 a une correspondante en Polynésie). Dans cet échantillon, 12 étudiants sur 18 (66.67%) considèrent que leur contact avec des francophones se fait principalement avec les enseignants français natifs qu'ils côtoient dans le cadre scolaire. Leur seul lien avec l'altérité étrangère se noue dans un contexte d'enseignement-apprentissage, d'où l'importance de l'image véhiculée par l'enseignant natif qui sert, au moins pour ces douze apprenants, de référent et de discours d'autorité. Nous en concluons que l'échantillon n°1 présente peu de contacts avec l'altérité francophone en dehors du cadre universitaire.

Les informateurs de l'échantillon CS ont également communiqué plusieurs réponses :

Type de contact	Nombre d'occurrences	Pourcentage par rapport au nombre d'occurrences	Pourcentage par rapport au nombre de questionnaires
Aucun contact	10	28.57%	34.48%
A travers les médias	4	11.43%	13.79%
Rencontres épisodiques	8	22.85%	27.59%
Amis francophones	6	17.14%	20.69%
Université	6	17.14%	20.69%
Autre cas (séjour dans famille française)	1	2.86%	3.45%
TOTAL	35	100%	—

Tableau 13 : Types de contact avec les francophones dans l'échantillon 2 (CS)



Plus d'un tiers n'ont jamais aucun contact avec l'altérité francophone (10 occurrences pour 29 informateurs<sup>113</sup>). Pour 13.79% d'entre eux, le « contact » consiste à suivre régulièrement les médias en langue française. Or, ce dispositif communicationnel (presse, radio, TV) ne repose pas sur un échange discursif mais sur une énonciation unilatérale. Il n'y a entre l'énonciateur et le co-énonciateur « aucun contact physique immédiat », « une ouverture illimitée du nombre de destinataires » et une « asymétrie extraordinaire » (Maingueneau, 2000 : 67). L'identité et l'extension de l'auditoire sont méconnues et le « tiers invisible » (*ibid.*) ne peut réagir au discours. En ce sens, nous ne considérons pas que la simple réception d'informations en langue française soit catégorisable sous la dénomination de « contact ». Si nous fusionnons les deux catégories (« aucun contact » et « à travers les médias »), le pourcentage d'étudiants CS sans contact véritable avec l'altérité s'élève alors à plus de 48%. 8 informateurs sur 29 (27.59%) ont un contact très irrégulier avec des Français ou francophones. Six informateurs ont instauré un échange avec des amis francophones et 20.69% d'entre eux considèrent de nouveau que l'université est leur seul lieu de contact avec des natifs. Un seul informateur a vécu dans une famille française avec laquelle il est resté en relation. Ainsi, pour près de 80% des étudiants de ce groupe, les contacts avec l'altérité demeurent infimes. Dans le tableau ci-après, nous présentons les réponses données par l'échantillon n°3 :

Type de contact	Nombre d'occurrences	Pourcentage par rapport au nombre d'occurrences
Aucun contact	0	0%
A travers les médias	0	0%
Amis francophones	5	62.5%
Université	2	25%
Autre cas (petit ami français)	1	12.5%
TOTAL	8	100%

Tableau 14 : Types de contact avec les francophones dans l'échantillon 3 (MS)

A ce stade, encore un quart des étudiants n'ont de contact francophone qu'avec leurs enseignants natifs à l'université. La plupart ont toutefois créé des liens en France et se sont fait des amis francophones avec lesquels ils ont gardé contact (62.5%). Une étudiante a par ailleurs un petit ami français. Notons que les médias ne sont plus considérés dans ce groupe comme un « contact » direct avec l'altérité.

---

<sup>113</sup> Formule pour le pourcentage par rapport au nombre d'occurrences = (occurrences x 100) ÷ totalité des occurrences.  
Formule pour le pourcentage par rapport au nombre de questionnaires = (occurrences x 100) ÷ totalité des informateurs.

Enfin, dans le dernier groupe (LS), 63.63% des étudiants ont de réels contacts réguliers avec des natifs (12.12% ont un conjoint français, 48.48% des amis francophones et 3.03% une famille en partie française), comme le montre le tableau suivant :

Type de contact	Nombre d'occurrences	Pourcentage par rapport au nombre d'occurrences	Pourcentage par rapport au nombre de questionnaires
<b>Aucun contact</b>	6	16.22%	18.18%
<b>A travers les médias</b>	1	2.70%	3.03%
<b>Amis francophones</b>	16	43.24%	48.48%
<b>Clients français au travail</b>	3	8.11%	9.09%
<b>Université</b>	1	2.70%	3.03%
<b>Famille en partie française</b>	1	2.70%	3.03%
<b>Petit ami/ mari français</b>	4	10.81%	12.12%
<b>Rencontres épisodiques</b>	5	13.51%	15.15%
<b>TOTAL</b>	37	100%	—

Tableau 15 : Types de contact avec les francophones dans l'échantillon 4 (LS)

Etonnamment, 18.18% des étudiants ayant effectué un long séjour n'ont cependant aucun contact avec l'altérité francophone. LS12 a par exemple séjourné 6 mois à Aix-en-Provence pour y travailler mais n'a noué de lien durable avec personne. Un autre informateur considère de nouveau que les médias et ses lectures personnelles sont une forme de contact avec les natifs. Quelques-uns ont des échanges occasionnels avec l'altérité étrangère, principalement à travers la rencontre de clients au travail, lors d'interactions avec des enseignants ou étudiants d'échange francophones (15.15% de rencontres épisodiques, 9.09% de rencontres ponctuelles au travail, 3.03% à l'université). LS32 affirme avoir « des contacts épisodiques en Finlande mais toutes sortes de contacts en France ». Il ne semble donc pas maintenir ces échanges une fois de retour dans son pays d'origine. 12.12% des étudiantes de ce groupe ont un petit ami ou un mari français, ce qui explique la durée de leurs séjours en France. Une étudiante a une mère française, qui vit dans l'Hexagone. En dehors de ces cas particuliers, 48.48% des étudiants affirment échanger régulièrement avec des amis francophones (essentiellement par Internet). Si l'on prend en compte l'ensemble des 4 groupes d'étudiants ayant participé à l'enquête, nous pouvons observer qu'environ un cinquième des informateurs (19.32%) n'ont aucun contact avec des natifs et qu'à peu près la même proportion a des contacts épisodiques (20.45%) avec l'altérité française/francophone. Ces contacts occasionnels ont lieu majoritairement sur le lieu d'étude de la langue française (23.86%) ou éventuellement au travail (3.41%). Pour 9.09% des enquêtés, le contact n'est en réalité que la perception de la langue-culture cible à travers les médias. Nous synthétisons les résultats par réponse et par échantillon dans le graphique suivant :

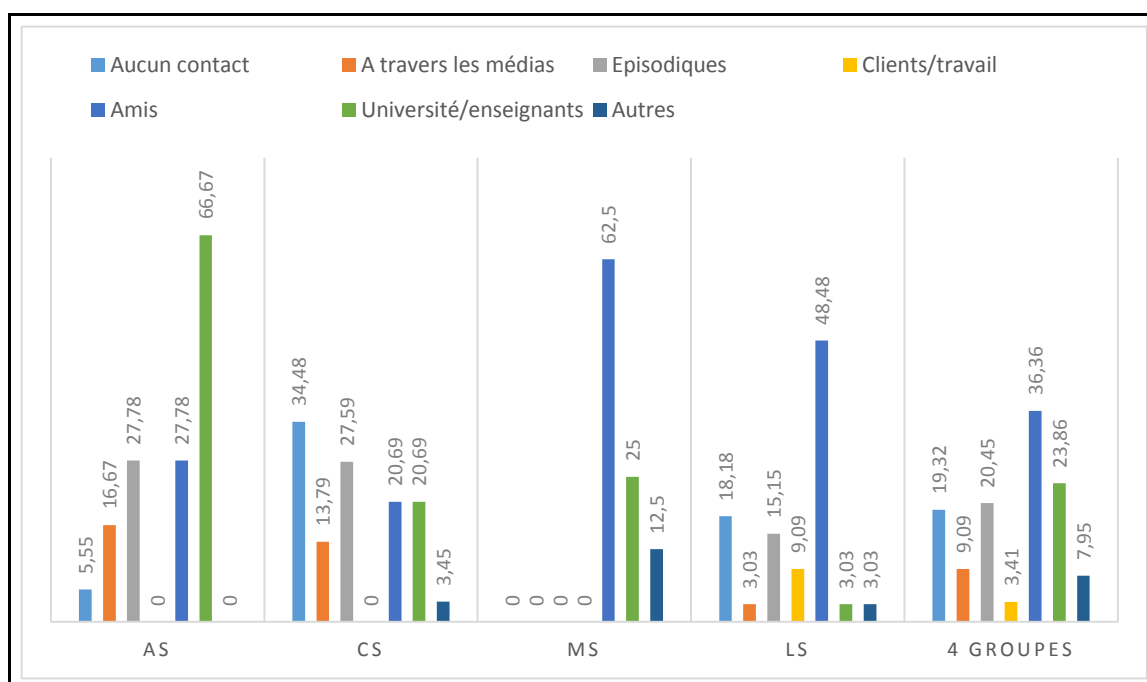


Figure 8 : Types de contact des informateurs avec les francophones (tous groupes confondus)

La catégorie « autres » regroupe ici les situations particulières (ascendant ou conjoint français). Dans cette section, nous avons souhaité mettre en lumière le type de contact établi entre les cultures source et cible à travers un échantillon représentatif d'étudiants de langue française à l'université. Avant de nous interroger sur les représentations que ces informateurs expriment sur le pays cible et ses locuteurs, nous allons exposer leurs motifs d'apprentissage de cette langue.

## 1.2. Représentations de la langue : critères du choix et valeurs attribuées à l'idiome

De nombreuses raisons peuvent pousser les élèves à choisir d'étudier une langue-culture plutôt qu'une autre. Les apprenants finlandais étudient en général le suédois et l'anglais comme premières langues étrangères mais ont la possibilité de choisir d'autres langues comme matières optionnelles. Nous souhaitons par conséquent savoir pour quels motifs les étudiants de notre corpus avaient choisi la langue française comme matière optionnelle ou comme langue obligatoire à la place de l'anglais. Le choix du français se fait-il selon des critères esthétiques et affectifs, voire émotionnels ou plutôt des critères rationnels et pragmatiques (comme l'utilité professionnelle de la langue) ? Les motifs donnés quant au choix des langues étrangères relèvent en effet des représentations sociales : une langue peut être *perçue* comme utile, belle, difficile, etc. Ces perceptions influent naturellement sur la motivation dans l'apprentissage. L'« extension de la langue » (Candelier et Hermann-Brennecke, 1993 : 35) peut également avoir un impact sur ce choix, attendu que la langue

française est présente sur les cinq continents. Selon Yaguello (1988 : 13), le sujet parlant adopte trois types d'attitudes face à la langue : explicative (tentative de théorisation), appréciative (jugement sur la beauté, la clarté, la simplicité, la logique de l'idiome) ou normative. C'est le deuxième type d'attitude qui nous intéresse ici. Les motifs d'apprentissage d'une langue sont un moyen indirect d'accès aux représentations sur le pays et ses locuteurs, d'une part, en raison de la coïncidence supposée entre langue et identité nationale et d'autre part, car la taxinomie (hiérarchisation) ne concerne pas seulement les groupes humains mais aussi les langues qu'ils parlent :

De la diversité naît le besoin de classer, de comparer, d'opposer et donc de hiérarchiser les langues comme on l'a toujours fait des races, des peuples ou des individus. Le « locuteur naïf<sup>114</sup> » n'est guère capable de prendre ses distances avec la langue. Il l'investit tout au contraire de valeurs affectives, esthétiques et morales et porte sur elle un regard teinté de son expérience personnelle et des préjugés de son époque et de son groupe social. Il cherche à l'humaniser en quelque sorte en lui attribuant des qualités et des défauts. (Yaguello, 1988 : 12).

Des évaluations sociales peuvent ainsi être suscitées par l'image des langues chez les apprenants. Nous avons analysé les représentations des finalités de l'apprentissage du FLE auprès de notre échantillon d'étudiants finlandais, selon les cinq critères établis auparavant dans le schéma suivant :

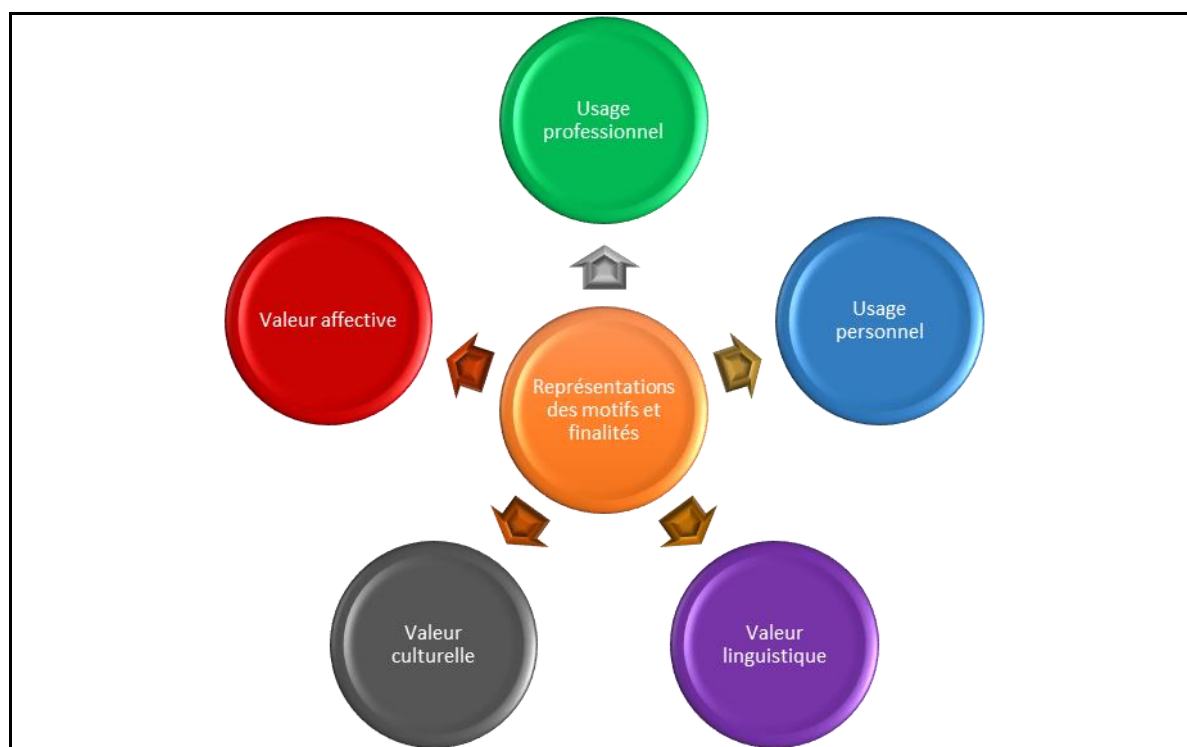


Figure 9 : Le choix de la langue française : représentations des usages et valeurs de la langue

<sup>114</sup> Chez Yaguello (1988 : 156), le « locuteur naïf » est un sujet parlant qui n'exerce pas consciemment une activité de réflexion sur la langue.

Différents usages et valeurs peuvent en effet être assignés à l'étude d'une langue plutôt qu'une autre. D'une part, l'usage professionnel ou personnel que l'apprenant peut avoir de cette langue exerce une influence sur son choix ; d'autre part, les valeurs affective, linguistique et culturelle qu'il lui attribue constituent selon nous les cinq motifs principaux d'apprentissage de la langue française. Kaikkonen (2005 : 243-244) explique que l'appréhension systématique de la langue étrangère à travers le prisme de la langue maternelle influe sur son apprentissage. Les représentations à l'égard de différentes langues-cultures conditionnent le choix que les apprenants feront d'une langue en particulier, au détriment des autres proposées par le système éducatif. Cette partie vise à étudier les raisons de l'image positive de la langue française chez les étudiants finnophones ayant décidé d'en faire leur matière principale ou secondaire à l'université. Afin d'influencer le moins possible nos informateurs, nous avons supprimé les items que nous avons initialement prévu de proposer dans les questionnaires et avons formulé notre interrogation sur le choix de la langue française sous la forme suivante :

### 3. Pourquoi avez-vous choisi d'étudier le français ?

L'article de Candelier, « Catégoriser les représentations » (1997), nous a en effet convaincue de ne pas proposer de catégories de motifs a priori dans cette question, restée ouverte. Nous avons ainsi essayé de réduire la possibilité de choix d'une réponse au hasard, par défaut, par ajustement aux réponses supposément attendues ou aux suggestions du chercheur. Notre objectif était de provoquer des réponses spontanées mais néanmoins réfléchies, sans circonscrire les possibilités de motifs à nos propositions potentielles. Cependant, lors du dépouillement et du classement des réponses obtenues, nous nous sommes heurtée aux mêmes difficultés typologiques que Candelier a pu rencontrer en 1993, dans son étude menée avec Hermann-Brennecke sur le choix ou l'abandon des LE en France ou en Allemagne. Il est en effet relativement ardu de classer des réponses qui laissent entendre deux motifs de nature différente. Nous avons donc pris en compte toutes les réponses formulées. Les parentés catégorielles entre les motifs exposés nous ont amenée à présenter les résultats selon deux plans : des catégories affinées puis le regroupement de ces catégories afin d'obtenir une vue d'ensemble plus générale.

Ces motifs sont souvent traités dans la littérature sur la motivation non comme des représentations mais plutôt comme des attitudes. Le choix de l'apprenant demeure individuel mais étudier un échantillon suffisamment représentatif donne un aperçu des représentations sociales et collectives circulant sur cette langue, dans le contexte et sur le terrain définis par le chercheur. Pour Porcher (1997 : 17), la motivation à apprendre prend sa source « dans les représentations de l'utilisabilité de l'apprentissage ». Or, nous pensons comme Gardner et Lambert (1972 : 21) qu'il

existe non seulement cette « dimension instrumentale » (utilité de la langue, p.ex. professionnelle) dans les motifs d'apprentissage mais aussi une « dimension intégrative », autrement dit un véritable intérêt pour la langue-culture elle-même (voir aussi Dörnyei qui reprend ces deux dimensions en 2001). L'image positive d'une culture cible incite logiquement à porter son choix sur la langue parlée dans cette culture. La langue est, dans cette optique, perçue comme un moyen d'accéder à une culture qui plaît et suscite déjà l'intérêt (motivation intégrative). Notre hypothèse de départ était que nos informateurs montreraient un intérêt particulier pour la culture française, qui constituerait l'une des raisons initiales de leur choix. L'idée d'interroger les étudiants de français repose sur deux postulats. D'une part, les étudiants passent un concours pour accéder aux études supérieures : ce choix est réfléchi et motivé, il ne constitue généralement pas un choix par défaut. D'autre part, les étudiants sont, selon nous, moins sensibles aux effets de mode à ce niveau. Nous pensons que l'effet de groupe ainsi que les influences extérieures ou effets de mode s'atténuent à l'entrée à l'université car les étudiants choisissent cette fois de poursuivre des études supérieures dans leurs propres intérêts. Notre deuxième hypothèse repose donc sur l'idée que les étudiants ont choisi le français à des fins professionnelles (enseignement et traduction de cette langue). Outre l'intérêt culturel et professionnel porté à la langue française, nous pensions que les résultats feraient également ressortir un vif intérêt linguistique pour cet idiome. Ces trois hypothèses initiales se sont vérifiées mais pas dans l'ordre ni dans les proportions que nous attendions. La valeur esthétique et affective a surpassé la motivation instrumentale, la valeur linguistique ainsi que la valeur culturelle de la langue. Après analyse des 88 questionnaires de notre corpus, nous avons pu établir les résultats suivants :

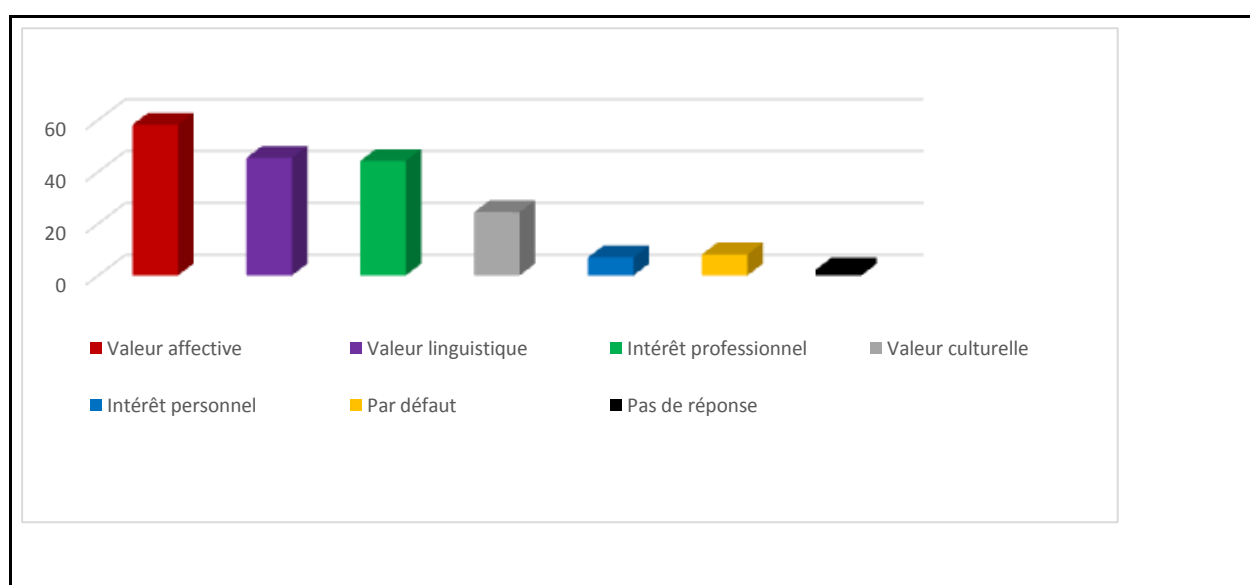


Figure 10 : Réponse à la question 3 : Pourquoi avez-vous choisi d'étudier le français ? (tous groupes confondus)

Les étudiants ont principalement évoqué trois motivations quant à leur choix du français. La première est affective et esthétique (l'« amour » de la langue française). La deuxième repose sur un intérêt linguistique. Nous avons d'ailleurs divisé la catégorie « valeur linguistique » de notre schéma initial en deux sous-catégories : l'intérêt pour les langues en général vs. l'intérêt pour cette langue en particulier. Le troisième motif exprimé est instrumental (profit professionnel de cet apprentissage). Dans le tableau suivant, nous pouvons observer les réponses des informateurs de façon plus précise :

Valeurs et intérêts évoqués	Nombre d'occurrences		Pourcentages	
			Rapport au nombre d'occurrences (162)	Rapport au nombre de questionnaires (88) – Exprimés (86) <sup>115</sup>
Valeur affective « Amour » de la langue française	50		30.86%	58.14%
	« j'aime la langue »	29	17.90%	33.72%
	(très/) belle langue	16	9.88%	18.60%
	Passion	3	1.85%	3.49%
	Langue « préférée »	2	1.23%	2.33%
Valeur linguistique Intérêt pour <u>les</u> langues Intérêt pour <u>la</u> langue	39		24.07%	45.35%
	24		14.81%	27.91%
	15		9.26%	17.44%
Intérêt professionnel	38		23.46%	44.19%
	Langue « utile »	16	9.88%	18.60%
	Langue « internationale »	8	4.94%	9.30%
	Se différencier	5	3.09%	5.81%
	Enseignement	7	4.32%	8.14%
	Traduction	2	1.23%	1.16%
Intérêt culturel	21		12.96%	24.42%
	« j'aime la culture »	9	5.55%	10.47%
	le pays	9	5.55%	10.47%
	La littérature	2	1.23%	2.33%
	Autre (« le ballet »)	1	0.62%	1.16%
Intérêts personnels	6		3.70%	6.98%
Par défaut	7		4.32%	8.14%
Pas de réponse	2		—	2.27%

Tableau 16 : Motifs d'apprentissage du français : valeurs et intérêts de l'idiome (tous groupes confondus).

Dans ce tableau, nous présentons les réponses en pourcentages par rapport au nombre d'occurrences mais aussi en pourcentages par rapport au nombre de questionnaires. En effet, la question n°3 étant elle aussi ouverte, il était possible de donner plusieurs réponses (le nombre d'occurrences dépasse logiquement le nombre d'informateurs). Deux points de vue sont donc possibles pour lire les résultats : par exemple, 21 occurrences sur 162 concernent l'intérêt culturel

<sup>115</sup> Le calcul des pourcentages « valeurs et intérêts » a été fait sur 86 informateurs (2 sur 88 n'avaient pas répondu).

des étudiants (12.96% des occurrences exprimées) mais nous retrouvons l'expression d'un intérêt culturel dans 24.42% des questionnaires remplis (86 sur 88 ont, dans cet exemple, répondu à la question 3).

Une analyse qualitative des énoncés exprimés pour chacun des motifs d'apprentissage nous éclaire davantage sur les raisons de l'intérêt porté à la langue française. En premier lieu, l'attractivité de la langue repose sur une valeur affective (dans 58.14% des questionnaires). Dans un tiers des questionnaires (33.72%), les locuteurs portent un jugement évaluatif sur l'idiome en utilisant le verbe « aimer », marqué subjectivement. Ce verbe de sentiment est classé par Kerbrat-Orecchioni dans les verbes « subjectifs occasionnels » et « d'évaluation de type bon-mauvais » :

A la fois affectifs et axiologiques, ils expriment une disposition, favorable ou défavorable, de l'agent du procès vis-à-vis de son objet, et corrélativement, une évaluation positive ou négative de cet objet. (Kerbrat-Orecchioni, 2009 : 115).

Deux informateurs emploient même le verbe « adorer », axiologiquement plus fort :

LS7 : J'adore la langue française.

CS15 : J'adore cette langue, c'est ma passion, ma vocation !

Deux autres étudiants utilisent, comme CS15, le substantif axiologisé de façon stable « passion » :

LS15 : C'est ma passion la plus grande.

LS18 : C'est mon passion.

Notons que CS15 utilise un déterminant démonstratif (« cette langue »), que le co-énonciateur peut interpréter comme une spécification de l'objet parmi d'autres (rappelons que nous nous situons ici dans un contexte plurilingue). Cette distinction prend également la forme d'une hiérarchisation des langues étudiées chez deux informateurs :

AS9 : Je préfère le français.

/

MS4 : C'est ma langue préférée.

La participation émotive et affective de l'informateur prend sa source dans l'esthétisme alloué à la langue. Yaguello légitime cette valeur esthétique :

Une langue est une forme et comme toute forme, elle peut être soumise à une appréciation esthétique [...] On parle par métaphore de « musique de la langue » et c'est en effet avant tout l'enveloppe sonore de celle-ci qui est soumise à des jugements de valeur esthétique. (Yaguello, 1988 : 137-138).

L'adjectif le plus récurrent pour qualifier la langue est « belle » (18.60% des questionnaires). Dans la moitié des cas, il est précédé de l'adverbe intensif « très », qui renforce son évaluation subjective sur l'axe graduel d'opposition *objectif* ----->*subjectif* (cf. Kerbrat-Orecchioni,



2009 : chap.2). Un jugement de valeur est ainsi porté sur l'objet dénoté. LS31 manifeste ce jugement par un superlatif absolu, qui porte la qualité de l'adjectif évaluatif à un degré extrême :

LS31 : C'est la plus belle langue au monde.

Au sujet de la valeur linguistique, nous établissons une distinction entre l'intérêt pour les langues (dont le français) et l'intérêt spécifique porté à la langue française parmi les autres langues du répertoire langagier des informateurs. Si nous additionnons les deux résultats (27.91% des enquêtés expriment leur intérêt pour *les* langues et 17.44% pour le français seul), la valeur linguistique concerne près de la moitié de l'échantillon (45.35%). L'intérêt pour les langues en général est réduit, pour deux informateurs, plus précisément à l'intérêt pour les langues romanes. Un informateur (MS5) souhaitait simplement ajouter une langue supplémentaire à son répertoire.

Concernant l'intérêt porté uniquement au français, 15 occurrences précisent les critères qui confèrent une valeur linguistique au français. Un informateur s'intéresse tout particulièrement à la grammaire du français, qu'il juge « intéressante ». La plupart des autres informateurs dans ce groupe accolent au substantif « langue » les adjectifs qualificatifs : « intéressante » (7 occurrences) ou « différente » (2 occurrences). Pour AS13, la langue française est « plus étrangère pour les finnois que l'anglais ». Cette réponse suggère une recherche d'exotisme et d'originalité par rapport aux choix langagiers habituels en Finlande. Pour LS22, la langue française est intéressante « car différente du finnois au niveau d'orthographe - prononciation ». Ces étudiants ne sont pas, à première vue, à la recherche de la facilité, mais plutôt attirés par une différence stimulante pour eux. Deux autres informateurs qualifient la langue à l'aide d'adjectifs, dans ce contexte, sémantiquement proches de « différente », à savoir « spéciale », « exotique ». Un troisième informateur trouve la langue « amusante », à cause de l'écart morphologique et phonétique entre les langues source et cible. Enfin, deux informateurs évoquent la difficulté/facilité d'apprentissage, ce que Dabène (1997) appelle un « critère épistémique ». Pour l'un, le français est « facile » (sans plus d'explications) alors que pour l'autre, c'est le contraire :

LS18 : C'est une langue assez difficile, j'aime le défi.

Nous sommes surprise de n'avoir pas trouvé davantage l'expression de critères épistémiques dans ce corpus. En effet, il paraît légitime que bon nombre d'apprenants choisissent d'étudier une langue réputée « facile » dans l'absolu. Cela ne semble pas être le cas du français, choisi pour bien d'autres motifs. Selon notre expérience, la difficulté d'apprentissage est rarement une source de motivation chez les élèves (sauf pour LS18). Nous présumons par conséquent que la langue française est perçue comme « difficile », sinon nous aurions pu comptabiliser davantage d'items relatifs à la facilité d'apprentissage.

Outre les dimensions affective et linguistique de la langue, le troisième motif de choix est clairement de nature instrumentale. Le français est envisagé comme un outil professionnel pour 44.19% des étudiants interrogés. Parmi eux, 18.60% évoquent l'utilité de la langue et 9.30% son extension. Huit occurrences font en effet état d'une « langue internationalement importante » (dont une : « importante dans l'UE »), p.ex :

CS19 : C'est une langue très importante avec l'anglais.

CS26 : C'est la plus importante langue romane.

L'intérêt professionnel se manifeste aussi dans le souhait de faire de cette langue un métier (7 informateurs veulent l'enseigner, 2 devenir traducteurs). Par ailleurs, nous relevons chez cinq étudiants le désir de se différencier car cette distinction par le répertoire langagier leur semble être un atout sur le marché du travail. Candelier (1997 : 46) appelle ce « désir d'imiter d'autres personnes ou de vouloir faire autrement qu'elles » un critère d' « ajustement ». En voici les cinq exemples extraits de notre corpus :

LS10 : Tout le monde parle déjà l'anglais.

AS11 : Parce que presque tout le monde sait parler l'anglais.

CS10 : Pour étudier une autre langue que l'anglais.

CS18 : Parce que tous les Finlandais ne la connaissent pas.

AS17 : C'est une bonne combinaison français-allemand, utile professionnellement.

Contrairement à ce que nous supposions, la dimension intégrative de la valeur culturelle ne concerne qu'un quart des apprenants de notre échantillon (24.42%). 10.47% des personnes interrogées expriment un intérêt pour la culture française, sans préciser ce qu'elle recouvre, par exemple :

CS19 : J'ai toujours été fascinée par la culture française.

La même proportion d'informateurs étudie la langue française par attirance pour le pays, dont ils ont l'expérience ou non :

LS22 : La France retentissait d'un certain charme.

CS16 : Pour visiter la belle France.

Sur les neuf occurrences traitant de l'usage de la langue en contexte, huit concernent exclusivement la France. La langue française est automatiquement corrélée à une seule nation, sauf pour un informateur :

CS23 : J'ai un intérêt pour les pays francophones.

L'adéquation entre langue et nation, bien qu'invalidée à l'échelle de la planète, trouve en France une explication historique : l'unité linguistique garantirait en effet l'unité nationale, comme l'explique Yaguello (1988 : 49) :

Dans l'esprit des révolutionnaires de 1789, l'éradication des patois et des langues minoritaires était la condition *sine qua non* pour imposer l'idée de nation républicaine [...]. Avant les lois de 1880-1882 sur l'enseignement laïc et obligatoire, moins de vingt pour cent des *citoyens* français parlaient la *langue* française.

Un seul informateur sur 88 envisage la langue française dans son extension géographique (francophonie). Les autres références à l'internationalité du français concernent l'aspect politique de la diffusion du français (organisations internationales) et non la découverte culturelle. En outre, l'intérêt culturel n'est explicité que chez trois informateurs. Il est alors question de « culture cultivée », ce qui renforce le prestige de la langue : deux occurrences font mention de l'attrait pour la littérature, une troisième pour cette « langue de ballet ». Par ailleurs, l'intérêt personnel est un motif d'apprentissage de la langue pour 6.98% des étudiants interrogés. Un seul informateur du groupe MS a des liens personnels avec des Français, cinq autres font partie du groupe ayant effectué un long séjour en France. Leur histoire familiale, leur expérience personnelle de l'altérité française justifient à la fois leurs séjours répétés dans le pays cible et leur désir d'apprendre la langue (critère de familiarité) :

LS4 : J'ai une mère française.

LS6 : J'ai une famille franco-finlandaise.

LS7 : J'ai des amis en France.

LS20 : J'ai habité en France quand j'étais petite.

LS26 : J'ai été en échange et j'ai travaillé en France.

Enfin, sept informateurs nous ont surpris par des réponses inattendues. Nous avons regroupé ces énoncés sous la catégorie « par défaut ». Pour un informateur, ce choix d'apprentissage est dû au hasard :

LS27 : Un peu par hasard [...] tout le monde m'a encouragé et voilà.

Pour deux autres, le rejet d'autres matières est à l'origine de la décision finale :

CS1 : Je n'ai pas voulu étudier l'allemande.

CS3 : Je ne savais pas quelle autre matière m'intéressait.

Deux informateurs ont subi une influence familiale assez forte pour conditionner ce choix (contraint pour MS7) :

MS7 : Mes parents m'ont forcé au début.

LS19 : Pour ma belle-mère, elle est prof de français et elle a toujours voulu que j'étudie le français.

Les trois réponses qui nous ont le plus étonnée mentionnent une certaine facilité d'accès à l'université. Les étudiants désireux de poursuivre des études supérieures doivent en effet réussir un examen d'entrée dans leur matière principale. L'examen de français permet d'intégrer, à ce jour,

une quinzaine de nouveaux étudiants par an, à l'université de Tampere. La réputation de l'examen aurait déterminé le choix d'orientation pour trois informateurs :

MS7 : Je savais que c'est assez facile d'entrer à la fac de français.

LS21 : Je voulais entrer l'université.

LS14 : Ce serait le plus facile d'entrer à l'université.

Ainsi, en dehors des cas particuliers que nous venons d'évoquer, les critères de choix de la langue française dans notre échantillon sont affectifs (en particulier esthétiques), puis linguistiques, instrumentaux (professionnels) avant d'être intégratifs (culturels). Si l'on regarde plus précisément les réponses parmi les quatre échantillons représentant quatre durées de séjour différentes dans un pays francophone, nous obtenons les résultats suivants :

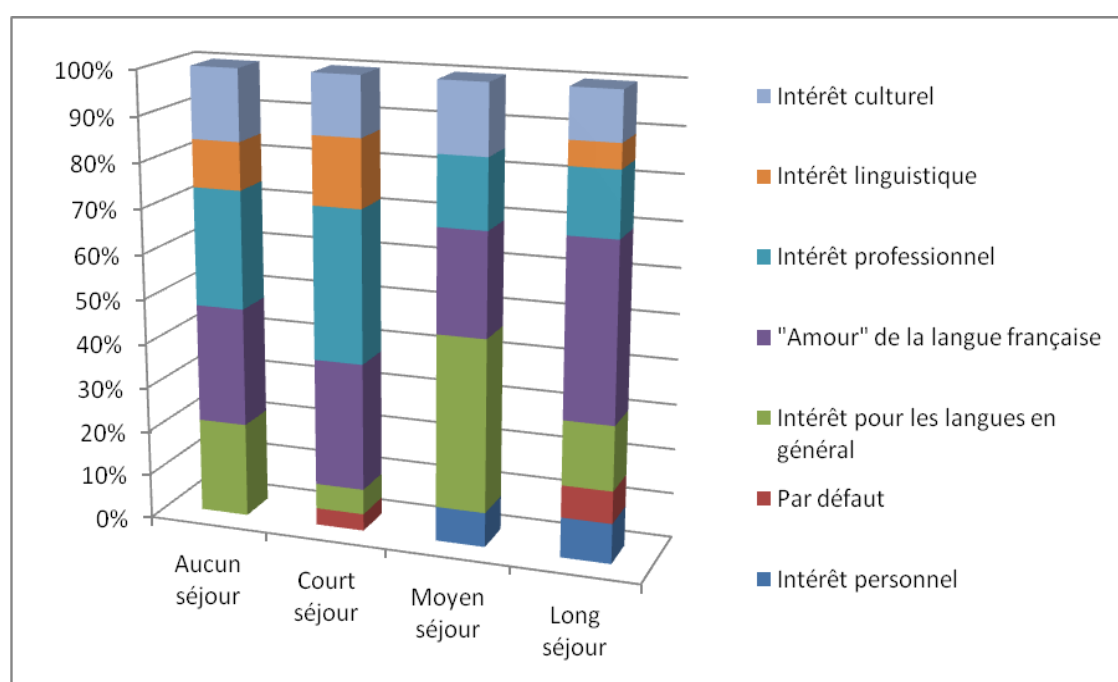


Figure 11 : Raisons du choix de la langue française en fonction de la durée des séjours en pays francophone

Il nous semble difficile d'interpréter correctement ces résultats pour trois raisons. Premièrement, les séjours en France/dans un pays francophone ont pu être antérieurs ou postérieurs au commencement de l'apprentissage de la langue. Les intérêts, profits et valeurs attribués à la langue doivent par conséquent être étudiés de manière globale, sans tenir compte de la variable « durée du séjour ». Deuxièmement, les réponses des informateurs sont probablement biaisées car reconstruites en fonction de nouvelles représentations consécutives à leur séjour. Les intérêts culturels et personnels peuvent notamment s'éveiller suite à un séjour dans le pays cible (cela se vérifie ici pour l'intérêt personnel mais pas pour l'intérêt culturel). Comme nous ne savons pas si le choix d'étudier le français a précédé ou non le séjour, il paraît difficile de mesurer l'impact de la

durée de séjour sur les réponses des informateurs. Troisièmement, la formulation de notre question a pu dérouter certains répondants :

Pourquoi avez-vous choisi d'étudier le français ?

L'interrogatif « pourquoi » en un seul mot interroge l'échantillon sur les raisons (soit les « origines ») de ce choix et non sur ses finalités (p.ex. professionnelles). Cette formulation engendre l'expression de motifs affectifs en priorité car les étudiants interrogés ont commencé le français au collège ou éventuellement au lycée. S'ils ont interprété la question « affectivement » et par rapport à cette période-là (école secondaire), le chercheur peut s'attendre à ce que les informateurs ne présentent que peu de motifs originels de nature instrumentale. Candelier (1997 : 44) souligne la difficulté de la saisie des motifs du choix des langues chez les apprenants. Il propose une réflexion sur les outils permettant de recueillir ces informations ainsi que sur la distinction entre les items proposés aux informateurs et les catégories dans lesquelles seront placées leurs réponses par le chercheur. Nous pensions contourner ces difficultés en proposant une question ouverte aux informateurs. Or, nous tenons à souligner que deux écueils ont pu nuancer les résultats. Le premier concerne le danger de surinterprétation des données, inhérent à la méthodologie employée. En effet, le chercheur peut, en l'absence de confirmation par des entretiens, interpréter de façon erronée ou abusive les énoncés de l'étudiant questionné. Le second biais provient d'un manque de précision de notre part. Après le dépouillement, nous nous sommes rendu compte que notre question initiale pouvait être interprétée de deux manières :

- Pourquoi avez-vous choisi d'étudier la langue française à l'université comme matière principale ou secondaire ?
- Pourquoi à l'origine avez-vous choisi le français à l'école ?

La dimension temporelle dans laquelle nous souhaitons situer nos informateurs n'a pas été précisée, ce qui peut entraîner la mention de motifs différents chez un même informateur. Un étudiant peut choisir de poursuivre des études en langue française pour des raisons différentes de celles ayant conditionné son choix du français à l'école. Nous pensons donc que notre question a, la plupart du temps, été interprétée « dans l'absolu » sans que les informateurs ne prennent en compte un axe temporel particulier. Il aurait été intéressant de poser les deux questions explicitement dans le but de voir si les motifs exprimés différaient d'une dimension temporelle à l'autre. Les représentations de la langue donnent un premier aperçu de l'imaginaire suscité par l'apprentissage du FLE. Dans la partie suivante, nous allons exposer un autre type de représentations, complémentaire mais traité différemment du point de vue méthodologique.

### 1.3. Les représentations de la France : emblématisation, mythification et axiologie

Le traitement quantitatif et qualitatif des données a été un peu différent pour analyser les représentations de la France et des Français. Par la méthode des « classes d'équivalence », nous avons regroupé les réponses de type commun fournies par les informateurs avant d'en étudier la portée axiologique. Dans cette partie, nous observerons tout d'abord les représentations que les étudiants de notre échantillon se font de la France. Dans la mesure où « la représentation sociale constitue un univers d'opinions » (Moscovici, 1961 : 283), nous proposons, pour commencer, d'identifier ces opinions chez l'apprenant. Dans cette section, seule l'expression des représentations nous importe, et non leur constitution.

Nous avons classé les réponses des étudiants selon les champs sémantiques dont elles relèvent. L'exploitation thématique des résultats permet de dégager, à partir de représentations individuelles, des résultats sur les représentations collectives du groupe d'informateurs et d'établir un diagnostic des représentations. Comme le suggère Zarate (2006 : 76), ce diagnostic peut prendre la forme d'une association de mots. Nos informateurs étaient invités à proposer 5 mots auxquels ils pensaient spontanément quand ils se représentaient la France. Les items relevés peuvent être marqués positivement, négativement ou encore non connotés. Le procédé des mots-associés a pour avantage de faire ressortir la première image et donc la première représentation affiliée à un thème proposé. L'inconvénient, comme dans toute recherche de ce type, est le risque que les informateurs fournissent au chercheur une réponse supposément attendue de lui, biais non négligeable.

Il a été difficile de définir des catégories à l'avance pour le classement des données. Plusieurs typologies sont en effet possibles. Nous avons choisi quelques grandes thématiques (culture populaire, culture cultivée, toponymie, personnages) que nous avons dû affiner lors du dépouillement. Au sein de chaque thématique, de nouvelles distinctions étaient à opérer. Nous avons surtout retenu celle établie par Boyer (2003 : 26-27) entre :

- « les représentations particulièrement stables de la francité » *mythifiées*, c'est-à-dire l'imaginaire patrimonial (personnages et événements historiques, grandes dates et œuvres, phrases célèbres, etc) et

- les « traits d'identité collective *emblématisés* », dotés d'une valeur ethnosocioculturelle ajoutée (charge culturelle partagée). Il peut s'agir de devises, slogans, personnages mythiques (p.ex. Piaf), de biens de consommation (p. ex. la baguette), etc.

L'emblématisation est pour Boyer (2003 : 107) une représentativité notoire (p.ex. Nice, José Bové) alors que la mythification constitue une valorisation exceptionnelle (p.ex. Jean Moulin). Nous pensons trouver ces deux types de représentations dans notre corpus et souhaitons savoir lesquelles prévalent.

Tout d'abord, nous souhaitons dire quelques mots sur la richesse des représentations associées au pays cible. L'évocation d'un pays peut susciter un nombre plus ou moins grand d'images associées. La moyenne du nombre de mots cités donne un aperçu de la richesse des représentations sur le thème en question. Par exemple, Alén Garabato (2003 : 24), qui a utilisé l'association de mots lors d'une étude sur les images des langues romanes en milieu étudiant espagnol, a pu constater que les représentations des étudiants à l'égard de l'occitan étaient pauvres (1,5 mot cité en moyenne) comparativement aux autres langues romanes. Dans notre corpus, nous attendions 440 occurrences (88 informateurs x 5 mots-associés). Nous avons dénombré 433 occurrences exprimées, soit 4,92 réponses sur 5 par informateur. Par conséquent, cette moyenne particulièrement haute est révélatrice de la richesse des représentations partagées sur la France. Voyons à présent le classement thématique des représentations mentionnées, tous groupes confondus, en réponse à la question :

Quels sont les 5 mots qui vous viennent spontanément à l'esprit quand vous pensez aux Français ?

Le graphique ci-après illustre la proportion de réponses obtenues dans chaque catégorie :

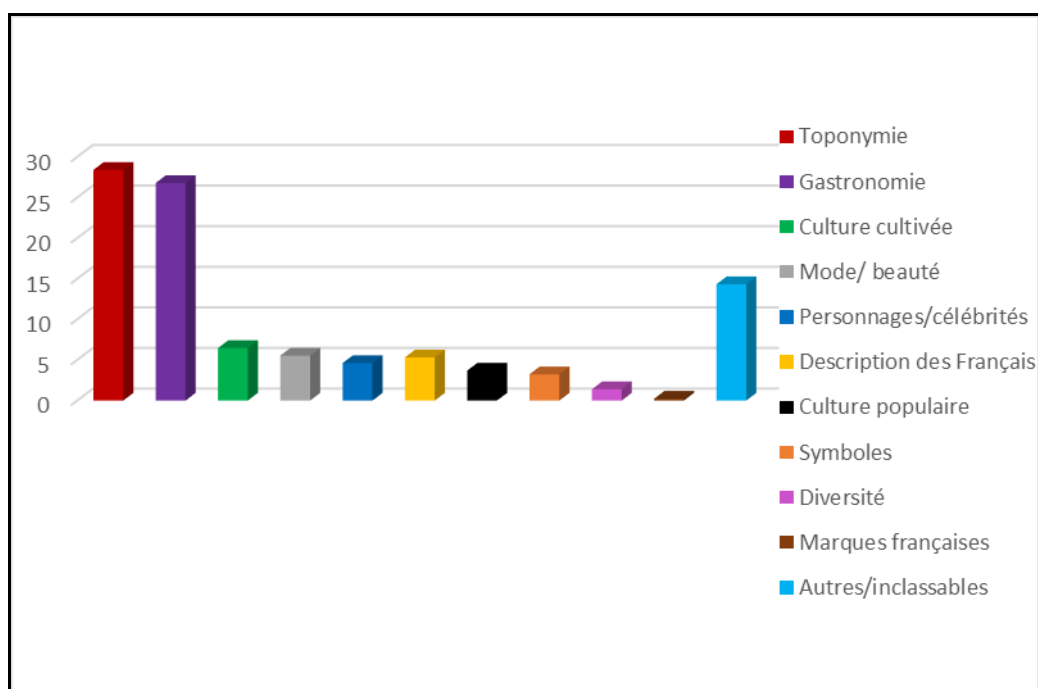


Figure 12 : Réponses à la question : « Quels sont les 5 mots qui vous viennent spontanément à l'esprit quand vous pensez à la France ? » (tous groupes confondus).

28.41% des occurrences sont des références toponymiques : 9.24% évoquent la capitale française et 1.15% d'autres villes (Bordeaux, Nice, Nanterre et Gardanne). La campagne et les villages ne sont toutefois pas oubliés (6 occurrences), ni les différentes régions (9 occurrences) : les Alpes (3), la Bretagne (2), la Côte d'Azur (2), la Provence (1) et l'Alsace (1). Les fleuves, mers et océans sont mentionnés à cinq reprises : la Loire (2), la Seine, la Méditerranée, l'océan atlantique. Notre question initiale suggérait une focalisation sur l'Hexagone. Malgré cela, deux informateurs ont cité les DOM-COM. Deux occurrences relèvent la diversité toponymique en France : « la diversité géographique » (1) et « les différences sud/nord ». 10.39% des réponses font référence à des monuments ou lieux touristiques. 28 occurrences font en effet mention de « la Tour Eiffel », puis viennent : « les Champs-Élysées » (5), Versailles (2), les Grands Boulevards (2) et le Louvre (2). Les références toponymiques ne concernent pas uniquement la culture cultivée : 7 d'entre elles évoquent les bistrot et cafés (1.62%), qui appartiennent à un type de culture plus populaire et anthropologique.

La deuxième thématique qui se dégage des réponses traite de la gastronomie/nourriture. Sans surprise, nous relevons 43 occurrences sur le vin, 21 sur le fromage, 21 sur la baguette, 4 sur les boulangeries, 4 autres sur les croissants et 2 sur le pain blanc. Pour douze informateurs, la « bonne cuisine » fait partie des représentations immédiates du pays cible. La cuisine française est souvent valorisée par des adjectifs évaluatifs, par exemple chez AS12 : « la nourriture délicieuse ». Nous interprétons une seule occurrence comme critique : celle qui évoque « les longs dîners... ». Les



points de suspension laissent deviner une certaine lassitude vis-à-vis de ce code, différent dans la culture source.

La culture dite « haute » (troisième thématique) est mentionnée 28 fois (6.47%). Dans cette catégorie, ont été placés : « l'art/les beaux-arts » (9 occurrences), « la vie culturelle » (9), l'Histoire de France (3) (qualifiée de « longue » chez un informateur), la littérature (3), la philosophie (2), l'Art nouveau (1) et le ballet (1). Nous observons ici des traces explicites de la mythification de l'imaginaire patrimonial dont parle Boyer.

La quatrième thématique regroupe les 24 occurrences sur la mode : 14 d'entre elles nomment « la mode », sans plus de précision, deux « la haute couture », une « le parfum », une autre le magazine « Vogue ». Une représentation fortement cristallisée, tant chez les apprenants de français que dans les outils pédagogiques ayant permis sa diffusion, ressort également de l'analyse : « le béret » est l'un des cinq mots qui vient spontanément à l'esprit de 6 informateurs finlandais. La moitié des étudiants ayant cité cet accessoire n'ont jamais séjourné en France, deux autres y sont allés une semaine, durée probablement non suffisante pour remettre en question ce stéréotype.

Dans la cinquième thématique intitulée « description » (23 occurrences, 5.31%), nous avons réuni les adjectifs ou substantifs qui caractérisent soit une France personnifiée (p.ex. « grande », « différente »), soit ses habitants : l'adjectif subjectif et évaluatif « beau » (ou le substantif axiologique « beauté ») apparaît 4 fois, « l'amour » 3 fois et les adjectifs également évaluatifs « élégant » ou « chic » 3 fois. La mention de « la fierté », à deux reprises, peut être méliorative ou péjorative selon les coénonciateurs. Une liste de cinq mots décontextualisés et « décontextualisés » du point de vue de l'énonciation ne permet pas à l'analyste d'évaluer leur dimension axiologique, ni d'affiner le jugement évaluatif exprimé par l'énonciateur, sauf quand il s'agit d'adjectifs ou de substantifs intrinsèquement subjectifs. Comme le souligne Kerbrat-Orecchioni (2009 : 97) :

L'usage d'un adjectif évaluatif est relatif à l'idée que le locuteur se fait de la norme d'évaluation pour une catégorie d'objets donnée.

Ainsi, les occurrences « indifférence » et « malpolie » peuvent être placées dans la catégorie des évaluatifs axiologiques péjoratifs, en raison de la présence de préfixes privatifs et d'une connotation négative par essence. Au contraire, les occurrences « résistants », « calme » et « convivialité » sont classées, selon toute évidence, dans les adjectifs ou substantifs mélioratifs car ils font état de comportements généralement valorisés. En revanche, « tradition », « ancien » ou « romantique » nous semblent neutres et constatifs, ou, s'ils sont marqués subjectivement, ne peuvent être interprétés comme tels qu'à l'aide d'une véritable situation d'énonciation. Un seul mot

ne suffit pas souvent pour interpréter de façon sûre le contenu dénotatif et le degré de mélioration/péjoration d'un énoncé. Nous reviendrons sur l'axiologisation des subjectivèmes dans la sous-partie suivante car les adjectifs seront plus nombreux (représentation des Français).

La thématique suivante, les « personnages/célébrités » réunit 20 occurrences. Les plus récurrentes (5 mentions à chaque fois) citent « Napoléon » et « Sarkozy ». Ces deux personnages sont, pour le premier « mythifié », pour le second « emblématisé ». Nous retrouvons plusieurs mentions de ces deux sous-catégories, à savoir les personnages historiques : « Jules César » (1), « Charlemagne » (1), « Jeanne d'Arc » (1), « le Roi Soleil » (2), élevés au rang de mythes, et les personnages politiques emblématisés : Le Pen (1) et Chirac (1). Seul un personnage emblématique de la culture cultivée est mentionné (Monet) et un autre de la culture populaire contemporaine (MC Solaar). Enfin, un seul personnage fictif est nommé : Astérix. 11 occurrences font donc référence à des personnages décédés appartenant à un patrimoine historique, politique ou culturel ; 8 autres à des personnages vivants, contemporains et faisant régulièrement l'actualité dans les médias français. Puisqu'il est question des mythes ou « représentations particulièrement stables de la francité » (Boyer, 2003 : 26-27), notons que la septième thématique regroupe les mentions des symboles français (14 occurrences) : « 1789/ la Révolution » (5), « le drapeau tricolore » (4), Marianne, la République, la Marseillaise, la liberté et la devise « liberté, égalité, fraternité ».

La culture populaire est proportionnellement moins évoquée (3.69% des occurrences) que la culture cultivée (6.47%), ce qui la place à la huitième position sur le rang des thématiques. Celle-ci inclut « les films/le cinéma » français (5), « la musique/les chansons » (4), « le football » (3), les comédies musicales, le rap, le sport et la pétanque. La culture populaire est composée ici de catégories génériques et pas de noms propres. Nous avons ajouté une neuvième thématique, imprévue au départ, celle de la « diversité » (6 occurrences). 3 occurrences évoquent en effet « le multiculturalisme » et trois autres « l'immigration », citées quelle que soit la durée du séjour. Ces occurrences décontextualisées ne nous permettent pas d'en évaluer l'axiologie du point de vue des informateurs. Une seule marque emblématique de la France a été mentionnée par un informateur du groupe MS (Renault). Une dernière catégorie, assez large (14.32%), regroupe les mots inclassables dans les thématiques préétablies. Nous ne commenterons pas ici les occurrences uniques non significatives. Dans cette catégorie, nous retrouvons à 10 reprises la mention des « grèves » (9) ou des « manifestations » (1). Les lenteurs de « l'administration/bureaucratie » reviennent dans 7 questionnaires et le « climat » (soleil/chaleur) à 6 reprises. Nous observons que la différence de codes socioculturels a marqué 4 informateurs : 3 d'entre eux énoncent « le vouvoiement » et un « la bise ». Par ailleurs, le pays est encore une fois corrélé à son idiome (4 occurrences) : la langue

française est qualifiée de « belle » (3) et, par un informateur, de « difficile ». Pour finir, la politique semble occuper une place importante en France pour 3 étudiants. L'analyse des 88 questionnaires par la technique des classes d'équivalence nous a permis de dégager quelques grandes tendances : la thématique associée en premier lieu à la France est la toponymie (28.41%), suivie dans les mêmes proportions par la gastronomie. Eu égard au nombre total d'occurrences exprimées, la mention de personnages célèbres demeure relativement faible (20 occurrences). La culture cultivée émerge davantage que la culture populaire. Finalement, les représentations sont extrêmement diversifiées puisque 133 sujets ont été évoqués sur 433 occurrences au total : chacun de ces mots a donc été cité 3,25 fois en moyenne. L'hétérogénéité des représentations confirme la richesse de l'imaginaire ethnosocioculturel quand il est question du pays cible.

Une autre façon d'analyser les résultats consiste à relever les mots-associés les plus récurrents, sans tenir compte d'un quelconque classement thématique. Dans notre enquête, ils apparaissent comme suit :

Mots-associés	Nombre d'occurrences
<b>1. Vin</b>	<b>43</b>
<b>2. Paris</b>	<b>40</b>
<b>3. Tour Eiffel</b>	<b>28</b>
<b>4. Fromage</b>	<b>21</b>
<b>Baguette</b>	<b>21</b>
<b>5. Mode</b>	<b>14</b>
6. Bonne cuisine	12
7. Arts/Beaux-arts	9
Vie culturelle	9
Grève	9
8. Bistrots/café	7
Administration/bureaucratie	7
9. Béret	6
Campagnes/villages	6
Climat (chaleur, soleil)	6
10. Champs-Élysées	5
Napoléon	5
Sarkozy	5
la Révolution	5
le cinéma	5

Tableau 17 : Les mots-associés à la France les plus récurrents (question n°4)

Si nous nous contentons de relever les 5 ou 10 mots le plus fréquemment associés au pays cible, l'hétérogénéité des représentations n'est plus perceptible (même si, comme nous pouvons le remarquer, de nombreuses réponses sont ex-aequo, ce qui multiplie les résultats). L'image de la France est réduite à quelques représentations cristallisées dans les pays sources : le vin français, la capitale, le monument le plus célèbre et, bien sûr, le fromage et la baguette. Il serait intéressant de comparer ces résultats aux représentations d'informateurs d'autres pays « culturellement » plus proches de la France (p.ex. la Belgique) pour voir si ces représentations sont universellement partagées ou spécifiques aux « imaginaires du lointain ». Le degré de proximité ou d'éloignement culturel peut, selon nous, conditionner une image plus ou moins réifiée, influencée par les représentations collectives circulantes.

Observons à présent les représentations de nos informateurs sur des locuteurs du pays cible. Nous attendons ici de nombreux adjectifs, qui nous permettront un traitement des données légèrement différent.

#### 1.4. Les représentations des Français : typologie axiologique des subjectivèmes

Comme dans la sous-partie précédente, commençons par mesurer la richesse des représentations. De la même façon que pour la question n°4, notre objectif était de susciter l'expression de cinq représentations, en réponse à la question suivante :

Quels sont les 5 mots qui vous viennent spontanément à l'esprit quand vous pensez aux Français ?

Nous attendions 440 occurrences au total mais 410 ont été relevées, soit une moyenne de 4.66 mots-associés par informateur. Cette moyenne est toujours extrêmement haute par rapport à celles que l'on peut trouver dans des enquêtes du même type. Les représentations à l'égard des locuteurs natifs sont par conséquent foisonnantes. Elles sont toutefois un peu moins spontanées que celles sur le pays cible (23 occurrences de moins). Peut-être est-il plus difficile pour les apprenants de se représenter l'altérité étrangère plutôt que le pays, d'autant plus que beaucoup d'informateurs ont des contacts irréguliers ou distants avec cette altérité.

Dans notre corpus, et spécifiquement pour cette question, la durée du séjour en France/pays francophone ne garantit pas la richesse des représentations, bien au contraire. Sur les 30 réponses manquantes, plus de la moitié (17) étaient attendues de l'échantillon n°4. Les étudiants ayant effectué un long séjour dans le pays cible ne parviennent peut-être pas à définir l'altérité française

en cinq mots, ou sont peu enclins à le faire. Le contact prolongé avec l'altérité « liquéfie » probablement bon nombre de représentations cristallisées ou stéréotypes et empêche l'expression de formules généralisantes.

Comme pour la question précédente, le recueil des données a été fait selon la technique de l'association libre de mots. Nous nous sommes cette fois intéressée à la subjectivité des énoncés dans la mesure où la plupart des occurrences étaient des adjectifs qualificatifs définissant l'ethnonyme « Français ». La subjectivité langagière des informateurs est donc inscrite dans les énoncés qu'ils produisent. La méthodologie adoptée ici est celle du repérage et du classement des *subjectivèmes* par type, à la manière de Kerbrat-Orecchioni (2009 : 36) :

Nous considérons comme faits énonciatifs les traces linguistiques de la présence du locuteur au sein de son énoncé, les lieux d'inscription et les modalités d'existence de ce qu'avec Benveniste nous appellerons « la subjectivité dans le langage ». Nous nous intéresserons donc aux seules unités « subjectives » (qui constituent un sous-ensemble des unités « énonciatives »), porteuses d'un « subjectivème » (cas particulier d'énonciatème).

Les subjectivèmes, ou unités de discours marquées par la subjectivité, relèvent de différentes parties du discours : les substantifs, verbes et adjectifs peuvent être axiologiquement catégorisés. Ainsi, dans notre enquête, l'énonciateur a la possibilité, d'émettre un jugement de valeur d'appréciation ou de dépréciation. Ce jugement peut être qualifié d'affectif ou d'évaluatif, selon qu'il mobilise ou non les émotions du sujet parlant au moment de l'énonciation. Cette distinction s'applique essentiellement aux adjectifs subjectifs, dont Kerbrat-Orecchioni établit la typologie :

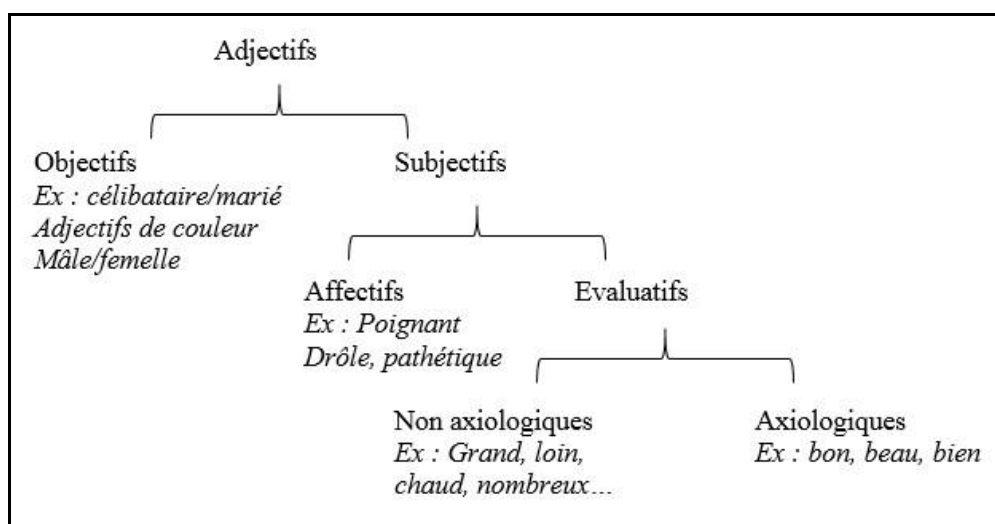


Figure 13 : Typologie des adjectifs d'après Kerbrat-Orecchioni (2009 : 94)

Même si les énoncés que nous analysons sont brefs et dépourvus de cotexte, ils peuvent être, pour la plupart, classés d'après cette typologie puisque les adjectifs sont souvent sémantiquement porteurs d'une valeur axiologique intrinsèque ou partagée. Nous avons par conséquent classé les 410 occurrences relevées, en réponse à notre question n°5, selon leur type : mélioratives, péjoratives, neutres ou ambiguës. La première catégorie regroupe les subjectivèmes (essentiellement, mais pas systématiquement, des adjectifs) qui expriment une valorisation de l'altérité française et la deuxième, ceux qui la déprécient. Que les occurrences soient laudatives ou dévalorisantes, nous les avons classées dans deux sous-catégories : la première concerne la description de la personnalité (un caractère national émerge-t-il ?), la seconde, celle du physique (à quoi ressemble le Français moyen ?). La troisième catégorie regroupe toutes les unités linguistiques non classables dans les deux précédentes : soit parce qu'elles ne sont pas marquées subjectivement (unités dite objectives), soit parce que leur valeur axiologique « instable » dépend d'une situation d'énonciation plus complète pour être interprétée par le co-énonciateur.

Kerbrat-Orecchioni (2009 : 86) explique en effet que la diversité des compétences idéologiques reflétées par les compétences lexicales influe sur la stabilité des investissements axiologiques :

Des mots tels que « communisme », « nationalisme », « ordre » ou « discipline » sont entièrement solidaires, en ce qui concerne leur connotation axiologique, de la spécificité du lieu idéologique d'où parle L<sup>116</sup> - soit que les « informations préalables » que l'on possède sur lui permettent d'interpréter axiologiquement un énoncé en lui-même indéterminé, soit qu'au contraire les propriétés internes de l'énoncé permettent d'en inférer certaines caractéristiques de « l'idéolecte » dont relève son énonciateur. (Kerbrat-Orecchioni, 2009 : 86).

Dans une quatrième catégorie, nous avons regroupé les énoncés faisant mention de personnages célèbres. Notre question pouvait, il est vrai, faire appel aux références connues que sont les personnalités emblématiques et mythifiées. Dans la dernière catégorie (« autres »), nous avons placé les occurrences qui n'avaient aucun rapport selon nous avec la représentation des Français.

La formulation de notre question ainsi que notre dispositif d'enquête révèlent « l'identité discursive » de nos informateurs :

Cette identité discursive est construite à l'aide des modes de prise de parole, de l'organisation énonciative du discours et du maniement des imaginaires socio-discursifs. Et donc, à l'inverse de l'identité sociale, l'identité discursive est toujours un « à construire-construisant ». (Charaudeau, 2009 : 23).

La situation particulière d'énonciation amène nos informateurs / sujets parlants à adopter une attitude discursive d'engagement

---

<sup>116</sup> L = le locuteur.

qui amène le sujet, contrairement au cas de la neutralité, à opter (de façon plus ou moins consciente) pour une prise de position dans le choix des arguments ou le choix des mots, ou par une modalisation évaluative apportée à son discours. Cette attitude est destinée à construire l'image d'un sujet parlant « être de conviction ». (Charaudeau, 2009 : 21-22).

Charaudeau poursuit ce raisonnement en précisant que « la vérité, ici, se confond avec la force de conviction de celui qui parle » (id. : 22). Les « êtres de conviction » ont exprimé une vérité subjective que le chercheur peut constater et non contester. Dans le graphique suivant, nous pouvons observer les proportions d'occurrences pour chacune des quatre catégories établies :

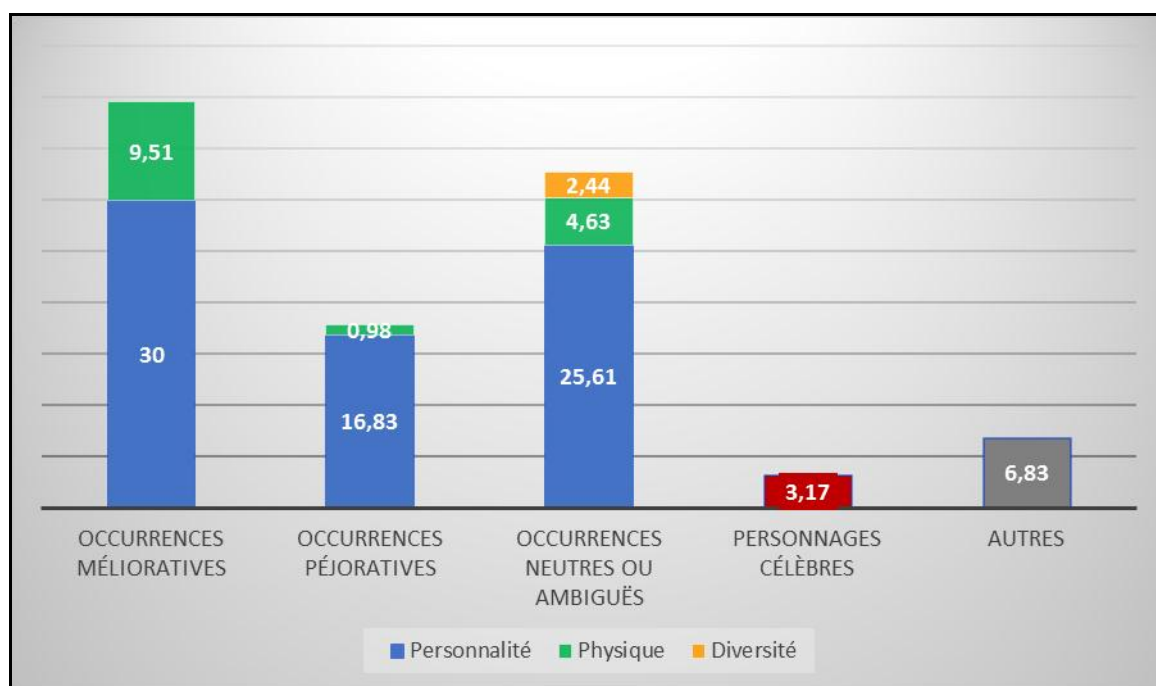


Figure 14 : Typologie axiologique des subjectivèmes exprimés en réponse à la question n°5

Sur la totalité des réponses exprimées (410), 162 occurrences sont de nature méliorative (39.51%), 73 péjoratives (17.81%) et 32.68% sont neutres ou ambiguës. La représentation des Français est donc globalement plus valorisante que dépréciative. Dans la catégorie des occurrences mélioratives, nous avons distingué celles qui caractérisaient la personnalité de l'ethnotype et celles qui décrivaient son physique. La méthode des classes d'équivalence nous a amenée à regrouper les termes sémantiquement très proches dans la même catégorie (p.ex. « tranquilles/calmes », « courageux/travailleurs », etc) afin d'élaborer des sous-catégories thématiques. Les adjectifs évaluatifs axiologiques qui apparaissent le plus souvent dans la première catégorie (« personnalité ») sont : « polis » (24), « cultivés » (19), « sympas/gentils/amicaux » (12), « joyeux » (11) et « sociables » (10).

Ces cinq mots-associés les plus fréquents expriment une évaluation de la moyenne des attitudes constatées ou imaginées, au regard de la norme intériorisée par les informateurs finlandais. Ce premier résultat donne un aperçu de l'échelle évaluative de référence car les informateurs citent en priorité des adjectifs axiologisés exprimant des qualités. Ces cinq énoncés confirment également l'une de nos hypothèses initiales : les représentations de la langue cible influent sur les représentations des locuteurs de cette langue. La langue française use de nombreux codes sociolinguistiques qui construisent une image « polie » des locuteurs français chez des apprenants qui n'usent pas de ce type de codes dans leur langue maternelle. Cette représentation de l'altérité se constitue donc par contraste par rapport au point d'ancrage culturel ethnocentrique des énonciateurs. La représentation de l'altérité est aussi liée à la représentation du pays : l'exception culturelle française, une longue histoire et un patrimoine artistique riche peuvent justifier que les Français soient perçus comme « cultivés » (deuxième adjectif récurrent). L'attitude supposée ouverte des Français est peut-être également évaluée ainsi par la culture source en raison de comportements interactionnels différents dans la culture cible : relance de la conversation, expressions faciales fréquentes et visibles, gestuelle beaucoup plus présente que chez les locuteurs finlandais, espace interpersonnel plus réduit et même contact physique pendant l'interaction. Ces adjectifs révèlent à la fois l'appréciation d'une norme et un jugement de valeur positif à l'égard des normes de la culture cible. Cette absence de neutralité montre que les premiers stades de l'ethnocentrisme ont été dépassés (« déni, défense et minimisation ») mais aussi que l'altérité étrangère est quelque peu idéalisée. L'ethnorelativisme induit en théorie une appréhension neutre de l'étranger. Dans le cas d'un ethnorelativisme total, nous pourrions nous attendre à ne déceler que des mots-associés objectifs, ou évaluatifs non axiologiques. La forte subjectivité des adjectifs les plus récurrents illustre soit une *imagologie* (Ladmiral et Lipiansky, 1989) idéalisée ou même fantasmée (exotisme de l'altérité, rendue attirante par son éloignement), soit, au contraire, un témoignage de la véracité de ces représentations, expérimentées lors du contact réel avec l'altérité.

Toujours dans la catégorie des occurrences mélioratives, 39 concernent la description physique de l'ethnotype. Cette focalisation sur l'apparence de l'Autre est plus significative dans les groupes ayant eu un contact épisodique, voire pas de contact, avec « l'Autre-Français » : 27 occurrences sur 39 ont été exprimées par les groupes AS et CS. La plus récurrente porte sur une appréciation axiologisée générale : « élégants/chics/à la mode » (26), qui relève, ici encore, d'une évaluation par rapport à une norme déterminée. Le jugement de valeur mélioratif se traduit aussi par l'axiologique « beaux » (12), sémantiquement subjectif et valorisant. Une personne (groupe AS) s'est par ailleurs servie de ce même adjectif pour qualifier une partie du visage, traditionnellement et « stéréotypiquement » dévalorisée : « beaux nez ». En effet, au cours d'autres études portant sur les



stéréotypes circulant dans nos groupes d'apprenants finlandais, nous avons pu noter une appréciation péjorative du « nez français » : « gros/longs/très grands nez ». L'occurrence « beaux nez » semble ainsi déconstruire une représentation habituellement partagée par l'endo-groupe, en la niant puis en en valorisant l'objet.

La majorité des occurrences péjoratives (73 au total) caractérisent aussi la personnalité de l'ethnotype (69). Seuls deux mots-associés se dégagent parmi les 26 énoncés exprimés dans cette catégorie : un adjectif, « arrogants » (20), et des énoncés verbaux : « ne parlent que le français/parlent mal anglais/n'aiment pas les langues » (9). L'adjectif axiologique dépréciatif « arrogants » semble être une représentation partagée par d'autres communautés sources<sup>117</sup> et la durée de séjour ne paraît pas l'infirmer puisqu'elle apparaît dans les quatre groupes de l'échantillon. La représentation de l'attitude des Français à l'égard des langues étrangères, et plus particulièrement de l'anglais, revient dans trois groupes sur quatre (AS, CS et LS) mais, si nous croisons les résultats avec ceux de l'analyse de la question n°1, cette représentation a été déconstruite et infirmée par deux étudiants de l'enquête. Pour LS15 et LS25, cette opinion a changé suite à leur séjour prolongé en France.

Les autres occurrences dépréciatives n'apparaissent chaque fois qu'à trois reprises au maximum. Par conséquent, on ne peut pas vraiment dire qu'elles soient partagées : elles correspondent, selon notre hypothèse, à une multiplicité d'expériences négatives de l'altérité mais pas à des stéréotypes. Les occurrences dévalorisantes sont multiples par la qualité mais non par la quantité : « égocentriques/égoïstes » (3), « ignorants » (3), « gourmands » (3), « difficiles » (3), « bruyants » (3). En outre, une occurrence est plus objective que subjective : « fumeurs » (3). Ce substantif n'est pas sémantiquement axiologisé, même si nous l'interprétons ici comme un terme dépréciatif.

Dans une moindre mesure (4 occurrences), le physique des Français est aussi déprécié : « petits » (3) et « focalisés sur l'apparence » (1). Le premier énoncé est un adjectif évaluatif non axiologique : il évalue l'écart par rapport à une norme supposée, sans porter de jugement de valeur, alors que le second est constitué du participe passé d'un verbe qui s'axiologise dans cette situation d'énonciation. Non connoté à l'origine mais associé ici à « apparence », « focaliser » devient un jugement qui stigmatise un comportement superficiel.

---

<sup>117</sup> Lors de notre expérience d'enseignante, nous avons pu constater la récurrence de cette représentation chez des étudiants de diverses cultures sources (étudiants *Erasmus* et apprenants chinois).

La troisième catégorie, « occurrences neutres ou ambiguës » réunit un tiers du total des occurrences (32.68%, 134 occurrences). Ces énoncés font aussi majoritairement référence à la personnalité des membres de la communauté cible (105 occurrences soit 25.61% des énoncés). 21 termes différents attribuent des caractéristiques comportementales aux Français. Parmi eux, deux sont beaucoup plus fréquemment cités que les autres : « fiers » (29) et « bavards/loquaces » (28). Il n'a pas été possible de mesurer la valeur axiologique de ces énoncés, en l'absence de cotexte. Nous considérons la portée axiologique de la « fierté » ambiguë car le dictionnaire présente aussi bien une valeur méliorative que péjorative de ce terme :

I. *Vieux. P.anal.* Caractère rude et impitoyable. *Synon.* barbarie, cruauté, férocité.

II. *Usuel. Laudatif.* Souci de sa dignité, respect de soi-même. (TLF<sup>118</sup>, s.v. fierté).

Même si nous pouvons présupposer que des apprenants âgés de 20 à 30 ans en moyenne utiliseront préférentiellement le sens usuel et mélioratif du terme « fierté », la présence significative de l'axiologique « arrogants » (terme péjoratif le plus récurrent) ainsi que celle de « orgueilleux » (1 occurrence) permet d'en douter.

Quant à l'occurrence « bavards », elle englobe en réalité les énoncés « bavards » mais aussi « loquaces ». Nous considérons la valeur axiologique de « bavards » comme ambiguë, non pour une raison sémantique mais pour d'autres paramètres. Lors de cours de conversation à l'université de Tampere, nous avons eu l'occasion de comprendre que cette représentation n'était pas dévalorisante, au sens des étudiants, mais qu'elle exprimait un constat par comparaison aux locuteurs finnophones. Pourtant, le dictionnaire considère cet adjectif comme plutôt péjoratif :

Assez souvent avec une nuance *péj.* Qui parle beaucoup, familièrement ou, souvent, inutilement. (TLF<sup>119</sup>, s.v. bavard).

Comme le souligne Kerbrat-Orecchioni (2009 : 83), « il arrive que le trait évaluatif reçoive un support signifiant spécifique », comme c'est le cas des termes péjoratifs suffixés en « -ard ». Au contraire, le terme « loquace » semble connoté positivement :

[En parlant d'une pers.] Qui parle volontiers et abondamment. (TLF<sup>120</sup>, s.v. loquace).

Ces deux termes, évaluatifs par rapport à la norme finlandaise, demeurent constatifs d'après les informateurs, c'est pourquoi nous les avons laissés dans la catégorie des énoncés neutres ou ambigus. De même, « débatteurs/ont du tempérament » qui, lexicalement, ne sont pas fortement

---

<sup>118</sup> En ligne sur : <http://atilf.atilf.fr/dendien/scripts/tlfiv5/advanced.exe?8;s=3593052510>

<sup>119</sup> En ligne sur : <http://atilf.atilf.fr/dendien/scripts/tlfiv5/advanced.exe?8;s=3593052510>

<sup>120</sup> En ligne sur : <http://atilf.atilf.fr/dendien/scripts/tlfiv5/visusel.exe?42;s=3593052510;r=3;nat=;sol=1>

chargés en subjectivité, nous semblent relever davantage d'un constat objectif que d'une valeur axiologique a priori. « Patriotes/nationalistes » peuvent, quant à eux, fortement s'axiologiser mais l'analyste ne peut leur attribuer une typologie en l'absence de cotexte. Toute classification relèverait de la subjectivité de l'analyste et non de celle des destinataires. Dans cet exemple, nous retrouvons de nouveau l'illustration de « l'instabilité des investissements axiologiques » qui nécessitent une spécification du « lieu idéologique » (Kerbrat-Orecchioni, 2009 : 86) pour être interprétés.

Nous avons insisté ici sur les termes neutres ou ambigus les plus fréquemment exprimés mais, au total, les 21 énoncés de cette catégorie montrent la diversité des représentations non connotées ou sujettes à l'interprétation du coénonciateur : p.ex. « révolutionnaires/résistants » (3), « intéressés par la politique » (3). Certaines qualifications ne concernent pas les traits d'un caractère national mais plutôt des comportements socioculturels acquis : « font des gestes en parlant » (3), des habitudes alimentaires : « boivent du vin » (3), ou encore des caractéristiques objectives : « catholiques » (1). Quant à la description du physique (19 occurrences), elle peut être objective, contrairement aux deux catégories précédentes. Les énoncés classés dans cette section ne font état d'aucun jugement de valeur, ni d'une quelconque affectivité : « bruns » (9), « moustache » (3), « béret » (3). Nous constatons que l'image du Français « moustachu » portant un « béret » perdure, même si le nombre d'occurrences sur l'ensemble demeure infime (0.73% des occurrences exprimées).

Enfin, nous avons situé dans la catégorie des énoncés ambigus les occurrences ayant trait à la multiculturalité : « immigrés/diversité » (10). Sur les 10 réponses de ce type, la moitié évoquent ce thème de façon négative : « trop d'immigration », « immigration massive », « immigrés trop nombreux » alors que l'autre moitié porte un jugement neutre, voire positif : « diversité culturelle », « riche diversité ». D'une part, nous n'avons pas souhaité scinder ce même champ sémantique et d'autre part, cette dichotomie apparente dans certains questionnaires ne nous permettait pas d'apprécier la valeur axiologique des termes non accompagnés.

Une autre façon pour les informateurs de ne pas impliquer leur subjectivité était de mentionner des personnages français célèbres (13 occurrences). Un informateur a formulé une catégorie générique : « acteurs en général » tandis que les autres énoncés mentionnent davantage de personnages emblématiques que « mythifiés » (Victor Hugo, Charlemagne, Jeanne d'Arc). Parmi les personnages emblématiques, les étudiants citent deux acteurs célèbres (Depardieu et Bardot), deux personnages politiques (Sarkozy et Chirac) et deux chanteurs, Piaf et Garou, pour l'un

« personnage mythique emblématisé » (Boyer, 2003 : 26-27) et pour l'autre, emblème actuel de la chanson francophone. Suite à ce classement typologique, nous proposons, comme pour les représentations de la France, de relever les 10 mots-associés les plus fréquents, en réponse à la question n°5 :

Mots-associés	Nombre d'occurrences
1. Fiers	29
2. Bavards/loquaces	28
3. Élégants/chics/à la mode	26
4. Polis	24
5. Arrogants	20
6. Cultivés	19
7. Beaux	12
Sympas/gentils/amicaux	12
8. Joyeux	11
Débatteurs/tempérament	11
9. Sociables	10
Immigrés/diversité	10
10. Bruns	9
Ne parlent que le français / parlent mal anglais / n'aiment pas les langues	9

Tableau 18 : Les mots-associés aux Français les plus récurrents (question n°5).

Sur les cinq représentations citées le plus spontanément, une seule concerne l'apparence physique, les quatre autres décrivent des comportements ou des attitudes. La question n°5 a entraîné l'expression de nombreux subjectivèmes alors que la question n°4 (mots-associés à la France) a essentiellement fait émerger des clichés partagés par d'autres communautés. Comme l'explique Zarate (2006 : 84) :

Plus les références sont généralisantes (termes génériques, absence de noms propres...) et dépendantes du système de références de celui qui les énonce (références s'appuyant sur des différences physiques, alimentaires ou sur des traits de caractère, sous-entendant une comparaison avec sa propre culture), plus la relation avec la culture décrite est marquée par l'éloignement culturel.

Nous avons pu constater ce degré d'éloignement dans les deux sous-parties précédentes. Pour cette raison, il nous paraît important d'exposer à présent ce que les informateurs comprennent par « la culture française ». Comment la définissent-ils ? Que pensent-ils connaître de cette culture et que souhaitent-ils apprendre en classe à ce sujet ?

## 1.5. La « culture française » : composantes et axiologie des adjectifs associés

Dans la partie I, nous avons essayé de montrer à quel point le concept de culture pouvait poser problème en didactique comme dans d'autres champs de recherche, en raison de sa polysémie et des divergences de conceptualisation de la notion chez les théoriciens. La didactique du FLE éprouve des difficultés à s'approprier cette notion car elle recouvre plusieurs acceptions : la culture cultivée/patrimoniale/haute/encyclopédique selon les auteurs mais aussi la culture anthropologique/quotidienne qui concerne davantage des pratiques et comportements que des savoirs savants. Ce concept éminemment global pose donc problème quant à son interprétation et sa compréhension, en raison de la pluralité de représentations possibles qu'il engendre. Nous souhaitons à présent analyser les représentations dominantes de la culture chez les apprenants finlandais de notre corpus. La question qui leur a été posée se voulait assez générale pour permettre une analyse de la composition de la culture française selon leur représentation :

6. Quelle serait votre définition de la « culture française » ?

Nous avons complété cette question par les deux suivantes et traiterons l'ensemble des réponses dans cette partie :

7. Pensez-vous en apprendre suffisamment en cours sur la culture française ? Que souhaiteriez-vous savoir sur la culture française ?

Nous voulions savoir si une unité thématique se dégagerait ou si la diversité des réponses confirmerait l'éclatement théorique du concept. Quels sont les contenus de la compétence culturelle pour ces informateurs ? En les interrogeant sur ce qu'ils aimeraient connaître de la culture cible, nous pensons mettre en lumière les lacunes de l'enseignement culturel actuel. A travers ces questions, les enquêtés sont amenés à la fois à expliciter la signification qu'ils confèrent à la notion en général mais aussi à s'exprimer sur leurs représentations à l'égard d'une culture nationale spécifique. A l'instar de Larrue, nous pensons que ce type de question permet de définir les composantes de la représentation de la culture française :

En nous fondant sur le fait que la représentation semble avoir un axe central autour duquel elle s'organise, et en considérant les réponses obtenues dans leur enchaînement et non plus isolément, nous pensons qu'il est méthodologiquement possible de déterminer si la diversité de pensée en matière de culture implique, ou non, son éclatement en plusieurs représentations, et dans l'affirmative, de les dénombrer. (Larrue, 1972 : 190-192).

Une fois de plus, l'utilisation de questions ouvertes a donné l'occasion aux informateurs de formuler leur conception de la culture sans l'influence de catégories imposées. Notons tout de

même que 5 informateurs sur 88 n'ont pas souhaité ou pas pu répondre à la question n°6. 13 étudiants ont d'ailleurs précisé que cette question était « difficile » ou qu'ils ne savaient pas donner de définition. Parmi eux, 6 étudiants n'ont pas du tout essayé de répondre

- soit en suggérant que la question était beaucoup trop large :

AS1 : Elle serait difficile de la définir dans l'espace qui est donné ici.

- soit en remettant en cause l'idée de définition :

AS6 : C'est difficile à définir...comment définir la culture finlandaise ou anglaise ou française. C'est une question trop difficile pour moi.

- ou encore en justifiant l'absence de réponse par un manque de connaissances ou d'expérience :

CS14 : C'est très difficile, même impossible, à définir, pour moi. Je devrais passer plus de temps en France et avec les Français pour comprendre la culture en entière.

LS7 : Mon expérience de la France est quand même assez « étroite » ( ? ), parce que j'ai vraiment passé le temps seulement dans deux régions en France...

CS28 : Je crois que je ne suis pas encore capable de la définir.

Les 7 autres étudiants ont à la fois évoqué la difficulté de la question et proposé une réponse (nous soulignons), p.ex. :

CS3 : **Cette question n'est pas très facile. Pourtant** on peut dire qu'elle est très riche. Les Français aiment bien manger. La littérature est importante et les Français sont très fiers de leur langue. On apprécie la qualité.

MS1 : La culture française est **difficile à définir mais** elle se constitue par exemple de l'art, la musique, la cuisine, la mode et l'institution de l'Etat.

LS19 : Cuisine, histoire, langue. **Il n'y a pas vraiment de définition, je trouve. Culture française est** très riche avec une histoire longue et intéressante.

LS31 : Il y en a **plusieurs ; j'ai du mal à généraliser...** La culture culinaire **surtout**.

Ainsi, 14.77% des informateurs ne parviennent pas à circonscrire la culture française selon une approche solide des composantes. Par ailleurs, 6 informateurs ont insisté sur l'essence hétéroclite et mosaïque de la culture (nous soulignons) :

AS15 : **Elle se compose de** la langue française, de la musique, de la cuisine, de la littérature, des habitudes, des valeurs de la religion.

CS20 : **Toutes les choses françaises combiné** : la mode, la cuisine française, l'élégance des personnes français ; aussi une vieille histoire d'un pays.

CS26 : **C'est quelque chose qui comprend** l'histoire, les arts et la façon de vivre et de fonctionner des Français / de la société française.

CS27 : **Une combinaison d'**une longue histoire et une modernité accommodant.

LS15 : **C'est un mélange se composant des** cultures francophones différentes et des traditions d'autrefois conservées mais aussi des essais de se moderniser **en même temps**.

LS18 : La culture française est une chose extraordinaire que l'on ne peut pas comprendre si on n'est jamais allé en France. **C'est une combinaison des styles différents** qui « vivent » ensemble.

4 informateurs appréhendent la culture française dans une approche contrastive par rapport à leur culture source, par exemple (nous soulignons) :

AS3 : **Différente**, pas toujours amicale, en tout cas polie.

LS2 : Hm... Fine et vieille, respectueuse. **En France on** est bcp plus habitué à discuter de ses pensées ; **on n'a pas peur** de se embarrasser **comme ici**. Ca se voit aussi à la littérature, la philosophie etc.

LS28 : Le pays du gastronomie. Vivre pour manger et pas manger pour vivre (**comme en Finlande**).

La culture française est perçue dans ces exemples à travers le prisme de la culture source. Un informateur s'exprime aussi en termes contrastifs mais il établit une comparaison entre une réalité culturelle supposée et sa représentation véhiculée :

AS14 : Je ne sais pas. Mes impressions de la culture française sont celles d'une personne qui a vu quelques films français (Jeux d'enfants n'est pas très réaliste, je crois) et lu quelques guides touristiques. Mais je crois qu'il y a des grandes différences.

Il démontre ainsi sa volonté d'appréhender la culture par l'expérience, et non à travers les représentations que lui impose un médium.

Afin de faciliter la lecture des résultats, nous avons distingué les différents thèmes évoqués au sein de deux grands types de culture, à savoir la culture quotidienne vs. la culture cultivée :

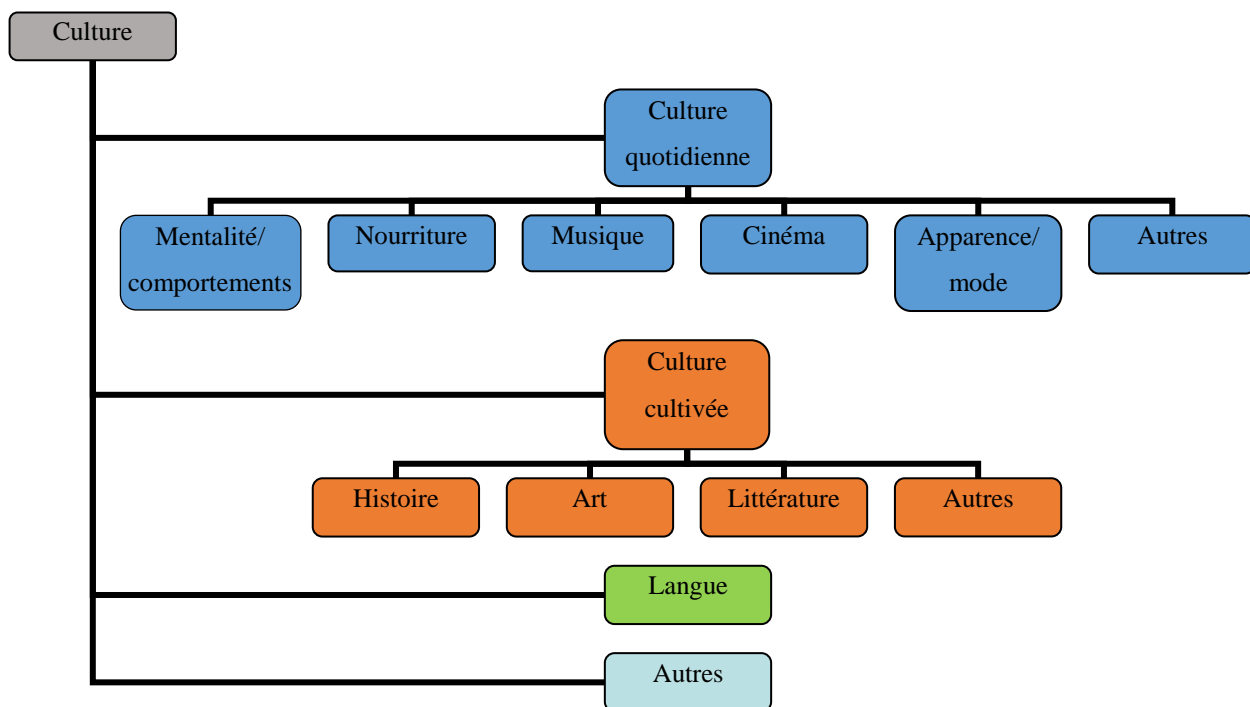


Figure 15 : Les composantes de la culture française pour les informateurs

Voyons dans quelles proportions apparaissent les différentes composantes de la culture pour les 88 informateurs :

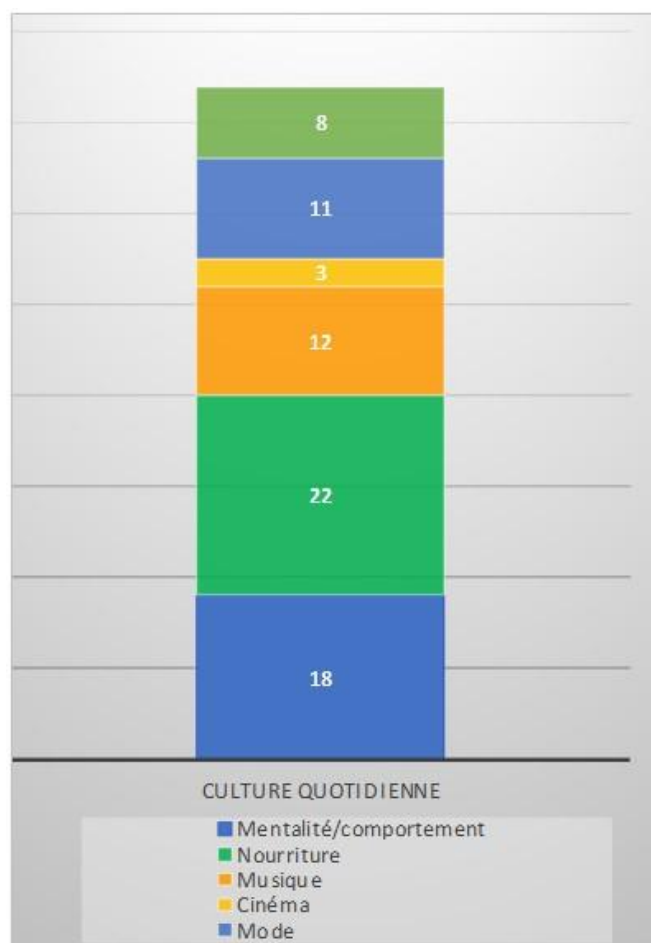


Figure 16 : Les composantes de la culture quotidienne pour les informateurs



84% des occurrences (74) évoquent des composantes de la culture quotidienne, au sens anthropologique. Nous avons réparti les occurrences relatives à la culture quotidienne en sous-catégories afin de voir ce que celle-ci recouvrait pour les informateurs : la mentalité/les comportements ou habitudes, la nourriture, la musique, le cinéma, la mode et enfin « autres » (occurrences marginales). Pour 18 informateurs (20.45%), une certaine « mentalité » ou des comportements spécifiques/habitudes définissent la culture française, p.ex. (nous soulignons) :

AS2 : **l'esprit du people**

AS10 : Tout **ce que les Français font** dans ses vies

CS15 : les **coutumes** français, la joie de vivre et l'art de savourer la vie

CS17 : les Français ont **leurs propres habits** (par exemple on mange le dîner principalement le soir) à lesquels ils sont rattachés

CS26 : **la façon de vivre et de fonctionner** des Français/de la société française

LS6 : **le savoir-vivre français**

LS20 : C'est **d'avoir une attitude** sérieux et léger simultanément, **c'est d'être** un peu drôle et artistique, de savoir beaucoup des vins et de gastronomie, **c'est faire** attention à des petits choses et c'est que les hommes s'intéressent à la cuisine.

LS24 : **On** profite de la vie ! **On** mange bien, **on** se repose... Il faut pas être trop stressé !

Nous remarquons dans ce dernier exemple ce que Maingueneau (2000 : 111) appelle « la subjectivité hors de la relation énonciative », qui consiste à référer à une subjectivité mais sans faire la distinction entre énonciateur, co-énonciateur et non-personne. Ce procédé place l'énonciateur sur une frontière entre un point de vue extérieur et le point de vue des Français.

La culture quotidienne recouvre aussi les habitudes alimentaires, thématique qui revient chez 22 informateurs (le quart des questionnaires), comme dans les exemples suivants (nous soulignons) :

AS16 : [...] La cuisine et le cinéma ont longues traditions et **la cuisine française** est très connu à l'étrangere.

CS11 : La littérature et la **gastronomie** sont très importantes pour les Français.

LS25 : La culture française consiste de trois choses : l'histoire, la langue et **la nourriture**.

Pour 15 personnes (17.04%), les arts populaires comme la musique/les chansons (12 informateurs, 13.64%) ou le cinéma (3.41%) caractérisent la culture française. L'importance de l'apparence dans cette culture est aussi citée par 11 étudiants (12.5%), p.ex. (nous soulignons) :

CS20 : Toutes les choses francaises combiné : **la mode**, la cuisine francais, **l'elegance des personnes francais** ; aussi une vieille histoire d'un pays.

LS22 : [...] la culture de **l'habillement** [...]

LS26 : **Une culture de beauté**. **L'exterieur** est plus importante que l'interieur.

Les autres occurrences mentionnent : la religion, les institutions (MS1), la politique (MS3), l'importance des débats (LS4), la bureaucratie (LS14) ou encore une culture hiérarchique (CS25 : « C'est une culture où l'art, le mode, les cafés, les restaurants et le statut d'une personne jouent un grand rôle »). La culture quotidienne est donc la composante la plus importante dans la définition de la culture française pour notre échantillon d'apprenants. A l'intérieur de ce type, la nourriture/gastronomie est l'un de ses traits caractéristiques, suivie de la mentalité/comportements, des arts populaires puis de la mode/apparence/style vestimentaire. Avec 66 occurrences, le deuxième type de culture dont les informateurs font état est la culture cultivée/patrimoniale, composée de l'Histoire de France (27.27%), de l'art (14.77%) puis de la littérature (9.09%) :

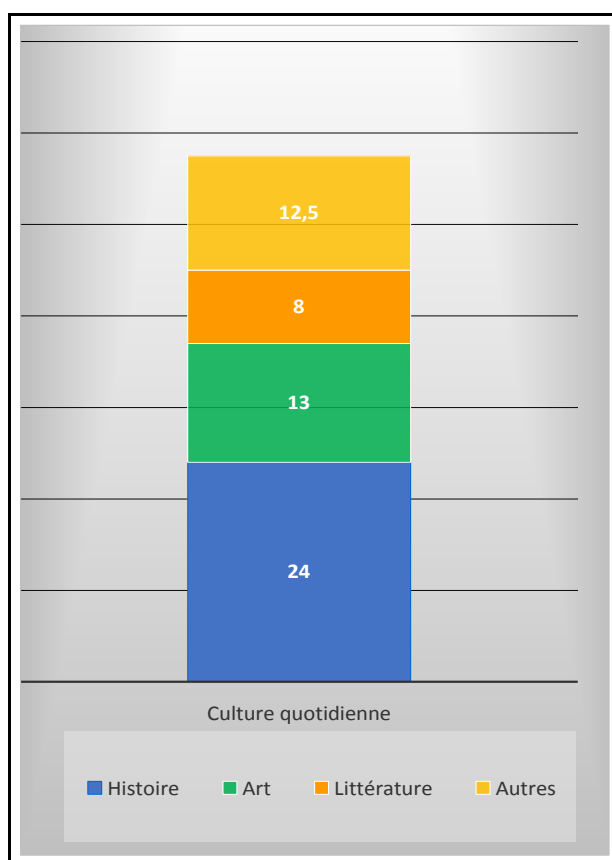


Figure 17 : Les composantes de la culture cultivée pour les informateurs.

Pour plus d'un quart des étudiants, l'Histoire constitue en effet le fondement de la culture française, p.ex. (nous soulignons) :

AS7 : La culture française a **une longue tradition**. Une grande partie de cela est **l'histoire de la France**.

MS5 : La France a **une histoire longue et vivante**. Je crois que cela a un grand effet sur les Français d'aujourd'hui. **La culture français est aussi vivante que l'histoire français**.

LS22 : [...] **la France a un passé historique glorieux** (dans l'histoire malheureusement, la gloire des uns signifie le plus souvent la méprise des autres), **tout de même une histoire intéressante**... D'où l'abondance des sites architecturaux intéressants. [...]

Dans 14,77% des réponses, il est fait mention du patrimoine artistique français (beaux-arts) puis pour 9.09%, de la littérature. Dans la catégorie « autres », 3 occurrences évoquent « la philosophie », 5 « les traditions » et les dernières « l'architecture » ou « la colonisation ».

Nous avons mis dans une catégorie à part les mentions concernant « la langue » car celle-ci recouvre les deux formes de culture et ne s'inscrit pas dans la typologie préétablie :

CS3 : [...] les Français sont très fiers de leur langue [...]

CS12 : C'est une culture conservatrice quand il s'agit de la langue [...]

CS17 : [...] La langue est riche et sophistiqué, qui s'accorde avec la culture française en general.

Le lien intrinsèque entre langue et culture n'est pas mis en exergue par nos informateurs (11.36% des occurrences), mais il est tout de même abordé. Si nous analysons les réponses à la question n°6 du point de vue des subjectivèmes, nous remarquons que, dans 28 questionnaires, une définition de la culture française est réellement proposée : les qualificatifs utilisés caractérisent l'objet culture en tant que tel ou alors de façon indirecte, en évaluant le pays et ses locuteurs. Les occurrences se répartissent de nouveau selon leur orientation axiologique : méliorative, péjorative, neutre ou ambiguë :

Occurrences péjoratives	Occurrences neutres ou ambiguës	Occurrences mélioratives
Pas toujours amicale (AS3)	Différente (AS3)	Polie (AS3)
Conservatrice (CS12, CS13)	Très dominante (AS5)	Riche (CS3, LS19)
« La meilleure pour les Français » (LS8)	Vieille (AS12, LS2, LS21)	Grande (AS4, voir cotexte)
	Diversifiée (AS12, LS21)	Très forte (CS17)
	Fine (LS2)	Passionnée (CS19)
	Très libre (CS22)	Fascinante (CS19)
	« mais formelle » (CS22)	Elégante (CS19)
	Esthétique (CS29)	Vivante (MS8)
	Philosophique (CS29)	Respectueuse (LS2)
		Chic (MS3)
		« chose extraordinaire » (LS18)

Tableau 19 : Axiologie des subjectivèmes dans la définition de la culture française par les informateurs

Contrairement au classement des subjectivèmes établi à partir d'une association libre de mots, la question ouverte et les réponses rédigées permettent une catégorisation axiologique directe (valeur intrinsèquement subjective des énoncés) ou indirecte (détermination de l'axiologie grâce au cotexte). Sur les 28 énoncés qualifiant la culture, on dénombre autant d'occurrences mélioratives que neutres ou ambiguës (42.86%), et seulement 14.28% d'occurrences péjoratives. Dans la catégorie des subjectivèmes mélioratifs, nous avons inclus les adjectifs affectifs car, comme l'explique Kerbrat-Orecchioni (2009 : 96), certains termes sont admis à la fois dans la catégorie des affectifs et dans celle des évaluatifs axiologiques : on les appelle les adjectifs « axiologico-affectifs ». Dans notre cas, il s'agit de « passionnée », « fascinante » et « extraordinaire ». Ces adjectifs impliquent en effet une participation émotionnelle de l'énonciateur. Parmi les occurrences valorisantes, d'autres énoncés font partie des évaluatifs non axiologiques : ils mesurent l'écart par rapport à une norme intériorisée et ont donc une valeur subjective par nature, qui prend ici un sens valorisant. C'est le cas de « polie », « riche », « élégante », « vivante », « chic » et « respectueuse ». L'évaluatif « fort » est quant à lui renforcé par l'intensif « très », ce qui accentue sa valeur subjective et évaluative par rapport à son antonyme dépréciatif « faible ». L'adjectif « grande », à l'origine dans la catégorie des évaluatifs non axiologiques, s'axiologise ici grâce au cotexte qui lui donne sa valeur méliorative :

AS4 : Les autres pays suivrent l'exemple de la France.

De la même façon, les occurrences péjoratives acquièrent leur valeur axiologique au regard du contexte et du cotexte. « Conservatrice » est a priori un terme neutre puisqu'il s'axiologise selon l'idéologie de l'énonciateur. Ici, l'opposition entre la valeur dépréciative de la qualité conservatrice attribuée à la culture française et la valeur laudative de l'adjectif « ambitieux » est marquée par le connecteur logique « de l'autre côté » (nous soulignons) :

CS12 : **C'est une culture conservatrice quand il s'agit de** la langue, de la musique, est des choses françaises traditionnelles ; **de l'autre côté, les Français sont très ambitieux** et ils veulent réformer leur pays.

Dans cet exemple, « conservatrice » prend un sens dépréciatif du point de vue de l'énonciateur car cet adjectif se comprend ici comme un manque de renouveau et d'ambition de la culture (personnifiée) qui n'est pas caractéristique des locuteurs cibles. Un autre exemple particulièrement intéressant de variabilité de la valeur axiologique en contexte est l'énoncé de LS8 : « C'est la meilleure pour les Français ». La nature même de superlatif d'un adjectif déjà axiologique devrait nous inciter à classer cet énoncé dans les occurrences mélioratives. Or, « pour les Français » lui fait prendre un sens totalement opposé : un point de vue énonciatif est attribué à un tiers (les Français) à l'intérieur de l'énoncé. Le discours citant de l'énonciateur 1 inclut un discours cité, attribué à

l'énonciateur 2, il s'agit donc d'une « modalisation en discours second » (Maingueneau, 2000 : 117). Par le modalisateur « pour les Français », l'énonciateur 1 ne prend pas en charge les propos de l'énonciateur 2. Le fait d'utiliser l'ethnonyme précédé d'un article défini au pluriel attribue le discours second à une catégorie générique, ce qui laisse entendre au co-énonciateur que les Français dans leur ensemble considèrent leur culture comme la meilleure. Cette généralisation attribue un caractère dépréciatif à l'ensemble des locuteurs de la culture cible (prétention, égocentrisme et ethnocentrisme). Nous voyons ici qu'un subjectivème peut prendre une valeur totalement différente après l'analyse du cotexte.

Quant aux occurrences neutres ou ambiguës, elles recouvrent les énoncés constatifs et donc objectifs, sans valeur axiologique exprimée : « différente », « philosophique », « esthétique », ou sans contexte éclairant l'axiologie : « fine », « libre », « formelle ». « diversifiée ». L'adjectif « dominante » a ici une valeur axiologique difficile à déterminer. Le dictionnaire<sup>121</sup> en donne une définition objective : « qui joue un rôle essentiel, qui occupe une place prépondérante », qui peut même être interprétée positivement. Pourtant, la « domination » induit l'exercice d'une puissance sur un objet, ce qui peut être connoté négativement. En l'absence d'autres explications de la part de AS3, nous avons considéré cette occurrence comme ambiguë. Enfin, la qualification « vieille », mentionnée à trois reprises, fait partie des évaluatifs non axiologiques qui, a priori, n'énoncent pas de jugement, même si, selon les contextes, elle peut exprimer une connotation affective (le bon vieux temps), axiologique péjorative (poussièreux, obsolète) ou méliorative (chargé d'histoire et de patrimoine). Pour cette raison, nous la considérons également comme ambiguë.

La culture est aussi qualifiée indirectement par certains informateurs, qui préfèrent définir le pays cible (AS16, LS22, LS29) ou ses habitants (12 informateurs), p.ex. :

CS3 : [...] Les Français aiment bien manger [...] les Français sont très fiers de leur langue.

CS4 : [...] les gens expriment leurs opinions.

CS5 : [...] gens patriotiques, fiers mais polis et amicaux.

Pour finir, en dehors des deux grands types de culture, de leurs composantes et des qualifications directes ou indirectes, la culture française a été définie par quelques toponymes (AS11 : la campagne, Paris ; CS6 : la campagne ; CS25 : les cafés et restaurants) ou évocations de la francophonie (p.ex. LS15 : « C'est un mélange se composant des cultures francophones différentes »).

---

<sup>121</sup> Par exemple le TLF (*s.v.* dominant) : <http://atilf.atilf.fr/dendien/scripts/tlfiv5/advanced.exe?8;s=3024829890>

Nous avons également demandé aux informateurs s'ils pensaient en apprendre suffisamment sur la culture cible (question n°7). Cette question nous permet d'entrevoir les lacunes de l'enseignement de la culture du point de vue d'un échantillon d'apprenants Finlandais. La deuxième partie de la question : « Que souhaiteriez-vous savoir sur la culture française ? » leur donne l'opportunité d'émettre des suggestions quant aux contenus culturels, ce qui, en filigrane, nous informe sur les thématiques qui leur semblent faire défaut actuellement dans l'enseignement-apprentissage du français. Sur les 63 réponses exprimées, 14.29% des étudiants affirment catégoriquement ne pas en apprendre suffisamment en classe sur la culture française, p.ex. :

CS11 : Non, je pense que les cours sont trop superficiels. Je voudrais apprendre plus de choses sur la culture contemporaine.

CS24 : Nous n'avons qu'une cours obligatoire sur la culture française et ça ne suffit pas. Les professeurs français qui visitent l'université pouvaient organiser des cours sur la culture.

Un quart des étudiants (16 informateurs) prétendent le contraire, p.ex. :

CS17 : Je crois que les cours donneront les bons renseignements de la culture française.

LS19 : Les cours sur la culture française en UTA sont suffisent. Au fait, ils sont mes cours favoris.

Pour 32 autres, soit la moitié des informateurs (50.79%), les cours de langue ne pourront jamais égaler l'expérience de la culture cible et de situations authentiques, p.ex. (nous soulignons) :

AS7 : Je crois que **ce n'est pas possible d'en apprendre suffisamment à l'université**. Il faudrait qu'il y ait des situations authentiques pour comprendre la culture en France.

AS17 : Je ne vais pas **apprendre des choses que je peux apprendre seulement en visitant la France et en ressentant la culture** française moi-même.

MS5 : La culture, c'est quelque chose que, à mon avis, **on ne peut pas apprendre pendant les cours**. Il faut aller en France pour apprendre sur la culture.

LS33 : Je crois qu'il peut être **assez difficile d'enseigner la culture**... Sinon, je ne sais pas trop quoi répondre... On apprend la culture quand on est entouré par elle et par la société en question.

Ces apprenants soulèvent ici le problème de la didactisation des savoirs culturels dont nous reparlerons dans la partie III. L'un des informateurs souligne également cette difficulté, tout en expliquant que l'enseignement de la langue est, de fait, un enseignement culturel :

LS22 : Je pense que je devrais aller plus souvent en France pour apprendre plus en place. **Lorsqu'on apprend une langue, on apprend simultanément les faits sur la culture. La culture est déjà infiltrée dans la langue**. Lorsque l'on apprend une langue, on n'apprend pas seulement une langue abstraite, mais on apprend également des contenus transmits par la langue.

Nous retrouvons dans ces occurrences la distinction entre différents types de savoirs, pour certains inscrits dans la langue, pour d'autres totalement extérieurs à elle et non transmissibles en classe.

Au sujet des contenus culturels souhaités, 42 apprenants se sont exprimés (moins de la moitié des informateurs). Trois d'entre eux avouent un manque de connaissances encyclopédiques sur le cinéma français (CS29), la politique (CS19) et le système scolaire (CS17). La culture cultivée semble être suffisamment enseignée car seuls deux apprenants voudraient approfondir leurs connaissances de ce type de culture, et plus spécifiquement de l'histoire de France (CS16, LS2). La connaissance de la culture quotidienne qu'ont les informateurs leur paraît au contraire très lacunaire (la moitié d'entre eux), p.ex. :

LS29 : [...] je voudrais savoir plus sur ce qui se passe en France à ce moment, ce que les jeunes font ce qu'ils regardent, écoutent, bref ce qui est « à la mode ».

AS11 : [...] Je m'intéresse à tout : ce qu'ils mangent, ce qu'ils font pendant les loisirs, comment ils passent ses vacances, etc.

CS3 : [...] Je voudrais y déménager un jour et apprendre la mode de la vie française. Je m'intéresse surtout à la musique, aux films et à la viticulture.

CS26 : J'aimerais bien que les professeurs parlaient plus des choses quotidiennes.

MS3 : J'ai une idée comment est la France « cultivée », mais comment vivent les gens ordinaires, par exemple dans la campagne ? Mes idées de France viennent de la capitale, le Paris.

Le mode de vie des Français, les loisirs, actualités et produits médiatiques ne sont, selon ces réponses, pas assez abordés en classe. Or, d'après la typologie de la culture proposée dans leur définition de celle-ci, les apprenants caractérisaient la culture en premier lieu par ses aspects anthropologiques. Les aspects de la culture qu'ils considèrent comme fondamentaux sont ceux qu'ils maîtrisent le moins et voudraient approfondir. La culture au sens anthropologique est bien sûr la moins stable, la plus expérientielle et la moins didactisable, contrairement aux savoirs encyclopédiques qui constituent la culture cultivée. Notons que certains informateurs sub-catégorisent la culture quotidienne : LS11 « plus sur les cultures maghrébien », LS13 « culture des immigrants français » ; CS1, CS8, LS13 et LS29 veulent en apprendre davantage sur la culture « des jeunes ». Quatre apprenants souhaiteraient que les différences régionales soient étudiées en classe, p.ex. :

LS5 : Peut-être plus d'informations sur les cultures locales, par ex. qu'est-ce qu'il y a de différent entre les régions du nord et du sud.

LS20 : [...] Je souhaiterais savoir plus des différents régions en France, c'est quoi que les Français pensent à l'un l'autre, des habitants de les différents régions ? Est-ce qu'il y a des stéréotypes ?

Un informateur pense qu'il faudrait traiter de la culture quotidienne dans une approche contrastive : LS17 « Je voudrais surtout savoir les différences entre la culture française et la culture finlandaise ».

Outre la culture anthropologique, ce qui intéresse 5 apprenants concerne la culture à travers la langue, autrement dit les variations (LS11) sociolinguistiques (registres de langue et variation géographique), p.ex. :

CS5 : Je voudrais savoir des différences de la langue et argot entre différents régions et pays francophones.

CS25 : Je voudrais savoir comment on parle (dans quelle façon) avec les gens français dans les situations différentes (est-ce qu'il est interdit de parler de la politique, de l'argent, etc).

LS1 : [...] je voudrais peut-être savoir plus sur les « règles » de politesse, comment on adresse les différentes personnes.

A l'issue de l'analyse des réponses aux questions 6 et 7, nous pouvons dire que la culture française recouvre, d'après le nombre d'occurrences : l'histoire (culture patrimoniale « cultivée »), puis la nourriture, la mentalité/les comportements (culture quotidienne), l'art (de nouveau, culture cultivée) et enfin la musique (culture patrimoniale « populaire »). Ainsi, la culture française semble être préhensible pour les apprenants à travers deux types de savoirs : les uns savants, qui peuvent être appris en classe, les autres expérientiels, qui relèvent davantage de l'acquisition que de l'apprentissage en cours de langue, même si l'enseignant peut donner à voir certains aspects de la culture quotidienne (mode de vie, fêtes et traditions, registres de langue, etc). Les apprenants semblent vouloir qu'on leur enseigne des attitudes et façons de vivre réifiées, comme si ces dernières s'appliquaient à l'ensemble des locuteurs et des situations. Il est certes possible d'établir des taxinomies culturelles ou, en FLE, d'utiliser des statistiques afin de généraliser la culture quotidienne (temps de travail, taux de natalité, durée moyenne des études, lieux de vacances, etc). Toutefois, cette approche ne suffit pas à circonscrire totalement une « mentalité » ou « des comportements », dans la mesure où ceux-ci demeurent individuels et « liquides ».

Puisque notre question sur la culture française portait, dans sa formulation, sur la composante solidifiée de la culture, nous avons voulu savoir quelles grandes distinctions les informateurs établissaient entre la culture source et la culture cible, compte tenu des savoirs culturels dont ils disposaient au moment où ils ont répondu au questionnaire.



## 1.6. Approche contrastive de la culture

Dans une perspective solide et contrastive, les questions 8 et 9 étaient destinées à mesurer l'écart entre la culture source et la culture cible :

8. Quelles sont selon vous les principales différences culturelles entre la France et la Finlande ?

9. Quel(s) élément(s) de la culture finlandaise expliqueriez-vous à un Français qui vient d'arriver en Finlande ?

Une analyse de contenu permet de distinguer trois grandes catégories de classement des réponses : les codes socioculturels, les différences sociétales et pratiques culturelles, les attitudes et le profil d'un caractère national. Sur les 88 questionnaires, seuls 2 informateurs n'ont pas répondu à ces questions. Quant aux autres, ils ont tous formulé plusieurs assertions, qu'ils aient séjourné ou non en France. Les représentations des écarts culturels constituent les réponses les plus riches à notre questionnaire. Les trois catégories thématiques établies se divisent en de nombreux items (respectivement 6, 22 et 56). Nous laisserons de côté les occurrences uniques, non représentatives, pour nous concentrer sur les occurrences les plus fréquentes puisque ce qui nous intéresse ici, ce sont les représentations partagées par des apprenants appartenant à une même communauté source.

La première catégorie « codes socioculturels » est constituée des occurrences faisant mention des différences de rituels sociolinguistiques et comportementaux lors de l'interaction. La conversation est culturellement codifiée selon des normes que l'apprenant de langues doit savoir utiliser pour ne pas commettre d'impairs en langue cible. A la norme grammaticale s'ajoute en effet une norme interactionnelle, composée de phénomènes linguistiques (tours de parole, formules ritualisées...) ou extra-linguistiques (gestuelle, proxémie...). 43 occurrences évoquent cette différence de normes conversationnelles. Les plus fréquentes (16) concernent les pratiques sociales dans l'interaction et parmi elles, 9 énoncent des différences de rituels lors des salutations d'ouverture et de clôture de la conversation, p.ex. :

CS19 : [...] On embrasse et fait de bisous très souvent en France et c'est un peu bizarre pour un finlandais au debut. [...]

AS13 : [...] Les bises (combien de fois ?) [...]

LS31 : en Finlande p.ex. on se salue verbalement ou si on est très amis, avec un calin, ce qui est incompréhensible pour les Français [...]

Le deuxième code socioculturel le plus cité (9 occurrences) est en réalité sociolinguistique : le tutoiement/vouvoiement. Le vouvoiement marque en français tantôt le respect, la distance ou la

politesse mais il est perçu comme une forme excessive de politesse par les apprenants qui n'utilisent pas habituellement ce code dans leur langue maternelle :

AS8 : [...] On ne vouvoie pas en Finlande [...]

AS17 : C'est qu'en France on doit vouvoyer toutes les personnes adultes qu'on ne connaît pas bien. En Finlande on peut être plus familier qu'en France. En France un étudiant ne peut pas dire à son professeur « Ca va ? ».

Logiquement, la troisième occurrence la plus fréquente est liée à la distance hiérarchique, plus grande en France qu'en Finlande. Cette distance a été mesurée lors de différentes enquêtes managériales comme, par exemple, dans celle menée par Hofstede (cf. I.3.1.2.). L'indice calculé plaçait en effet la France au 27<sup>ème</sup> rang des pays participant à l'étude tandis que la Finlande présentait un résultat bien moindre (68<sup>ème</sup> rang). La formalité requise par cette distance hiérarchique plus grande surprend les apprenants finnophones :

AS2 : Les situations/ pratiques sociales sont généralement assez différents (tutoyement etc). Les hierarchies sociales peuvent être surprenants pour un(e) Finlandais(e)

LS26 : La hierarchie dans les entreprises en France m'a choqué.

LS29 : En France il faut toujours être formel. Je trouve qu'il y a « une distance » entre les gens. Déjà le fait que les Français disent vous à la place de dire tu (comme en Finlande). De dire vous en Finlande, cela crée immédiatement une distance interpersonnel donc cela se fait pas normalement.

Cette distance établie par la langue, du point de vue des locuteurs finnophones, entre en contradiction avec la proximité physique des Français lors de l'échange verbal (quatrième item) :

AS2 : Dans une (situation de) conversation la « proximité française » est inconnue pour les Finlandais [...]

AS4 : Les Français prend contact plus facilement aux autres que les Finlandais. Le contact physique est plus naturel pour les Français.

LS24 : En France on est plus proche, on touche quand les personnes discutent [...]

MS8 : Les finlandais sont plus silencieux, calme, ils ont leur « space personnelle ».

Le cinquième item relevé (4 occurrences) concerne l'expression de la politesse, p.ex. :

AS6 : [...] La langue extraiment polie qu'on doit utiliser.

AS8 : [...] C'est surprenant que les gens françaises sont toujours conservatives et que l'on doit être super poli tout le temps par exemple dans les lettres.

Les dernières occurrences traitant des codes sociolinguistiques mentionnent les pauses inter-répliques (LS24 : pauses de silence en Finlande, LS33 : les Français coupent la parole).

La deuxième grande catégorie « différences sociétales/pratiques culturelles » regroupe les 22 items qui évoquent des particularités sociétales et le fonctionnement des systèmes dans leur ensemble. Il ne s'agit pas ici de traits associés aux ethnotypes mais plutôt des *habitus* sociaux que les membres de la culture cible partagent. Dans cette section, les occurrences les plus nombreuses ont pour sujet les habitudes culinaires (16 occurrences, soit autant que celles sur les pratiques sociales et conversationnelles). Les différences notées entre les cultures source et cible concernent soit le type de nourriture (p.ex. CS19 : « Le petit déjeuner consiste des croissants, de la marmelade et du nutella donc c'est très sucré » ; LS30 : « En Finlande personne ne met miel ou autres choses sucrées sur le pain... »), soit les horaires de repas (p.ex. CS19 : « On mange le dîner assez tard à la soirée et restaurants sont ouverts presque toute la nuit » ; CS24 : « Ils mangent plus tard »), ou encore leur durée et convivialité (p.ex. MS1 : « les Français dînent longtemps avec la famille et les amis et en Finlande on mange plutôt vite » ; LS6 : « l'importance des repas en famille »). Le deuxième écart culturel relevé (8 occurrences) a trait à la bureaucratie/l'administration française, décrite comme lente et compliquée mais finalement amusante vue de l'extérieur, p.ex. (nous soulignons) :

LS2 : [...] J'ai été un peu choqué de l'administration française, ça peut être vraiment **penible et lente**.

LS11 : [...] La vie à la française me semble un peu un « **combat** » ; les choses ne fonctionnent pas si on ne reste pas dur (p.ex. avec **la bureaucratie horrible**). **Il faut se battre**, qui est difficile pour un finlandais.

LS33 : [...] **Ce qui me choque (et me fait rire), c'est la bureaucratie** dans des institutions et entreprises. Il faut toujours avoir un million de documents sur soi, même si ce n'est que pour ouvrir un numéro de portable.. Et le fait qu'on vous fait aller voir 5 personnes différentes pour trouver la réponse à votre question (à la fac par exemple).

Par ailleurs, la grève (5 occurrences) est considérée comme une pratique caractéristique de la culture française. Elle est tantôt perçue positivement, tantôt négativement, p.ex. (nous soulignons) :

CS29 : **J'aime** la façon dont les français sont toujours prêts à faire les grèves.

LS13 : En France, il y a plein de choses en panne/ en greve/ en vacances ou en siesta.

LS14 : Les Français pensent facilement que tous les autres sont contre eux et qu'ils doivent se battre pour se défendre. **Le nombre de grèves me choque** un peu...

Le même nombre d'occurrences mentionne l'importance de l'histoire et de l'art dans la culture française. Viennent ensuite (4 occurrences) la non utilisation des langues étrangères par les Français (CS4, CS11, CS22, LS32) puis les différences d'organisation et de fonctionnement des deux sociétés comparées :

MS3 : [...] **En Finlande** les choses marchent **plus vite et plus facilement qu'en France**, par exemple dans un super-marché.

MS7 : [...] **En France** tout le monde aime bien parler et organiser mais il me semble qu'ils ne réussissent pas très souvent à faire ce qu'ils ont décidé. Il y a toujours des complications ou quelqu'un qui ne veut pas faire une compromise.

LS13 : [...] **En Finlande** toutes ces choses marchent bien (infrastructure, technologie, la police etc.) et le service est plus rapide & efficace. **En France**, il y a plein de choses en panne/ en greve/ en vacances ou en siesta.

D'autres occurrences évoquent de façon plus sporadique : le recyclage, l'éducation des enfants, le système scolaire, la diversité/immigration. La majorité des énoncés de la deuxième catégorie sont objectifs et comparent des fonctionnements sociétaux. En revanche, dans la dernière catégorie thématique « attitudes et profil d'un caractère national », les apprenants définissent des traits spécifiques à chacune des deux communautés. Le nombre d'items comptabilisés (56) témoigne de l'hétérogénéité de ce type de représentations. Nous avons classé les réponses par ethnonyme (Français vs. Finlandais) et relevé les qualificatifs associés. Compte tenu de la variété des énoncés, nous ne traiterons ici que des énoncés les plus récurrents :

Caractère national français	Caractère national finlandais
<b>Bavards/loquaces</b> : AS10, CS2, CS3, CS10, CS12, CS13, CS14, CS16, CS17, CS20, CS21, MS5, MS7, MS8, LS2, LS5, LS7, LS24, LS28, LS30, LS33	<b>Timides/réservés</b> : AS8, CS2, CS8, CS9, CS11, CS14, CS16, CS21, CS28, LS1, LS10, LS11, LS13, LS14, LS15, LS33
<b>Polis</b> : AS6, AS8, AS10, CS12, CS18, MS5, LS2, LS5, LS9, LS14, LS17, LS20, LS26	<b>Silencieux/peu loquaces</b> : AS6, CS14, CS20, CS21, MS7, MS8, LS2, LS5, LS9, LS13, LS16, LS21, LS24, LS30, LS32
<b>Fiers de leur culture/leur pays</b> : CS25, MS3, LS1, LS13, LS18, LS21	<b>Calmes</b> : CS20, MS8, LS9
<b>Expressifs</b> : CS23, AS5, AS9, AS12, MS5	<b>Dignes de confiance/honnêtes</b> : LS14, LS28, AS3
<b>Fiers de leur langue</b> : CS4, CS25, LS18	<b>Organisés</b> : CS21, LS25
	<b>Mélancoliques</b> : AS8, CS3

Tableau 20 : La définition des caractères nationaux français et finlandais par l'échantillon

Deux grandes attitudes généralisées aux peuples en question se distinguent : le caractère bavard et loquace prêté aux Français (21 occurrences, 24.42%) s'oppose à la timidité et à la réserve des Finlandais (16 occurrences, 18.60%). La loquacité française n'est pas décrite objectivement mais fait l'objet de critiques, p.ex. (nous soulignons) :

MS7 : En France les gens parlent **tout le temps même s'ils n'ont rien à dire** [...]

LS5 : [...] Les français utilisent beaucoup plus souvent le « **small-talk** » mais en Finlande, on préfère d'être en silence.[...]

LS7 : **Ca me dérange un peu** que je pense que même si les Français parlent beaucoup, ils ne parlent **pas de choses vraiment importants**...[...]

LS24 : **Même** les personnes que je ne connais pas racontent leur vie.

Au contraire, le point d'ethnocentrisme que constitue le caractère timide de la communauté des énonciateurs est marqué par la neutralité des énoncés sur la timidité, ou sa valorisation, p.ex. :

CS9 : Les Finlandais sont timides et modestes, les Français sont l'opposite [...]

LS33 : La culture de conversation – les Français parlent plus et coupent la parole etc. tandis que bien des Finlandais n'osent rien dire **s'ils n'ont pas d'avis bien réfléchi en tête.**

Les occurrences sur la timidité et la réserve présentent ces traits comme neutres ou comme des qualités, ce qui renforce la connotation péjorative de la loquacité française. Ce premier qualificatif du caractère finlandais est renforcé par le second « silencieux/peu loquaces » (15 occurrences, 17.44%) :

CS20 : En Finlande les gens sont très calme et on ne parle pas beaucoup (en particulier avec des personnes que on ne connaît pas).

LS9 : Les français sont vraiment ouverts au contraire des finlandais qui sont tres calme et qui ne parlent pas beaucoup.

LS16 : Le silence... Les français parlent avec la voix, les finlandais avec les mots.

La deuxième occurrence définissant un caractère français concerne la politesse de l'ethnotype (13 ; 15.12%). Cela s'explique en partie par des normes conversationnelles plus ritualisées dans la langue française et par le respect de la distance hiérarchique (vouvoiement), qui font apparaître les locuteurs comme « polis », au regard de la norme finlandaise, p.ex. :

LS2 : les gens sont plus polis que ici, on a des manières ; par exemple, on dit toujours « bonjour » quand on entre dans un café. Et on le dit pour tout le monde. Ca m'a surpris la premier fois.

De la même façon, l'expressivité est en fait la conséquence de codes socioculturels différents, qui se traduisent dans la gestuelle, les mimiques et autres modes de communication non-verbaux, comme le relèvent 5 informateurs, p.ex. :

AS9 : quand le premier ministre finlandais/ la présidente finlandaise parle, ils parlent d'une manière monotone. Tandis que les politiciens français parlent avec beaucoup d'expressivité.

La « fierté », qualification déjà citée lors de l'association de mots s'applique ici d'une part au pays/à la culture/au patrimoine (6 occurrences) et d'autre part à la langue (3 occurrences). Le peuple finlandais est quant à lui défini comme « calme » (3 occurrences), « honnête/digne de confiance » (3 occurrences), « organisé » (2 occurrences) et « mélancolique » (2 occurrences). Nous ne nous attarderons pas davantage sur ces derniers qualificatifs car ceux-ci sont minoritaires.

Nous pouvons voir que les quatre traits qui se dégagent quantitativement des questionnaires sont respectivement la loquacité puis la politesse des Français, la timidité et le silence des Finlandais. Les 52 autres items que nous avons relevés (p.ex. la ponctualité, la spontanéité, la modestie, l'arrogance, etc...) reviennent tout au plus à 6 reprises (c'est le cas de « la fierté de la France »). Nous en concluons qu'en dehors de ces quatre traits qui naturalisent les caractères nationaux, les réponses sont davantage liées à des expériences individuelles qu'à des représentations collectives circulantes. En ce sens, les stéréotypes culturels apparaissent comme moins nombreux quand nous abordons les dimensions culturelles sous l'angle des différences. Certains étudiants remettent certainement en question les stéréotypes partagés sur leur communauté et évitent ainsi de définir de manière trop simpliste le caractère national des locuteurs cibles. Un informateur (CS29) a par exemple commencé sa réponse par : « Ca dépend aux individus dans ces cultures ».

Pour conclure, il convient de souligner que, comme dans toute recherche de ce type, les répondants ont sûrement parfois formulé des énoncés en conformité avec les réponses supposées attendues par le chercheur. D'après Byram (1997 : 68) :

Puisque l'être humain cherche des significations dans tout ce qui l'entoure –depuis l'univers physique jusqu'aux actions des autres- il ne peut s'empêcher de chercher l'intention du chercheur dans son questionnement et d'y répondre.

Afin d'atténuer ce biais le plus possible, nous n'avons pas suggéré de réponses dans nos questionnaires afin de ne pas imposer aux répondants des représentations qui n'auraient pas été les leurs. Néanmoins, reconnaissons que ces derniers se sont peut-être projetés dans l'horizon d'attente du chercheur. Ce n'est finalement pas si préjudiciable que nous le pensions dans la mesure où les résultats donnent à voir ce que les répondants considèrent comme généralement admis ou attendu : cela constitue un autre résultat de recherche. Tout au long de ce chapitre, nous avons pu voir plusieurs types de représentations, leur composition, leur axiologie, leur hétérogénéité ainsi que leur récurrence. Les représentations du pays cible et celles sur ses locuteurs ne coïncident pas nécessairement mais les catégories génériques mentionnées ainsi que la valeur fortement axiologique de certaines réponses montrent le degré d'éloignement entre la culture source, référence ethnocentrique, et la culture cible qui induit des codes et des normes jugés par les informateurs. De nombreuses représentations se constituent par assimilation des représentations circulantes. L'un des moyens de partage des représentations sur une culture cible est le manuel de langues, outil de référence et d'autorité qui véhicule un certain nombre de clichés. Nous nous sommes donc intéressée aux manuels de français publiés en Finlande, afin d'étudier la conceptualisation de la culture ainsi que le traitement de l'identité et de l'altérité dans ces supports. Cette analyse fait l'objet du chapitre suivant.

## Chapitre 2 : Axiologie des représentations et conceptualisation de la culture dans les manuels de FLE finlandais

Pour suivre la construction, l'évolution ou la destruction [des] frontières [de la culture, qu'elles soient géographiques, politiques, conceptuelles ou bien disciplinaires ou professionnelles], l'étude de la langue utilisée pour exprimer les croyances et les valeurs en question fournit un outil intéressant. (Greenstein, 2009 : 7).

Dans ce deuxième chapitre, nous observerons l'évolution de la compétence culturelle dans les manuels finlandais de 1965 à nos jours. Comme nous l'avons vu dans la partie I, la culture se définit différemment selon le contexte historique et didactique. Nous avons cherché à définir les contenus de la notion de compétence culturelle en fonction des époques (I.5) pour pouvoir, dans ce chapitre, analyser plus clairement ce que cette notion recouvre pour les concepteurs de matériel pédagogique en Finlande. Pour ce faire, nous analysons les représentations que ces manuels de différentes époques véhiculent. L'ensemble des représentations distinguables constitue en effet un imaginaire que Boyer (2003 : 16) nomme l'imaginaire ethnosocioculturel, ou plutôt les imaginaires ethnosocioculturels. L'auteur illustre les notions associées au concept de *représentation* dans le schéma suivant :

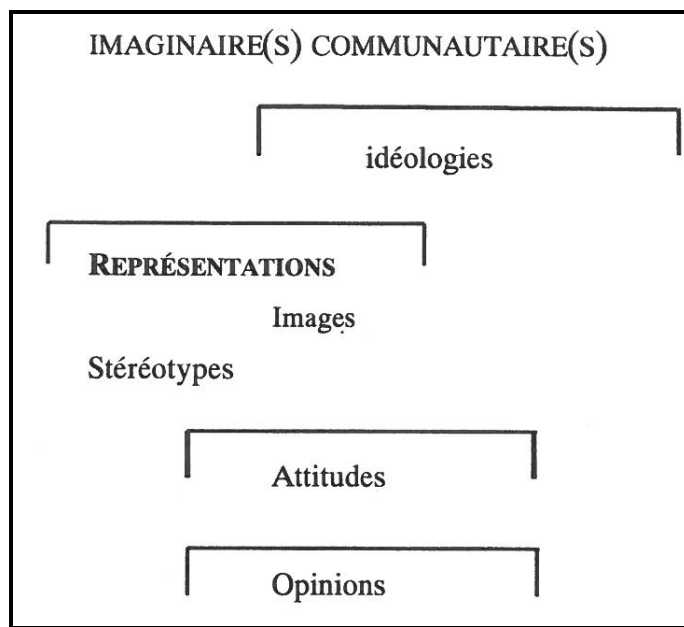


Figure 18 : Notions associées au concept de représentation selon Boyer (2003 : 19)

Ainsi, une idéologie est constituée d'un réseau de représentations, comme le pense également Mannoni (2010 [1998] : 61) : « nous ne voyons pas de quoi une idéologie peut être constituée, sinon d'un système (réseau) de représentations en interconnexion ». Les images sont quant à elles

des manifestations spécifiques de représentations génériques, les stéréotypes des représentations figées et donc fermées, immuables. Nous considérons les attitudes et opinions comme des manifestations, respectivement en actes et en discours de représentations qui les génèrent. Les représentations partagées sont pour Boyer (2003 : 33) des :

mobilisations généralement implicites d'un sens commun, *représentations intra et intercommunautaires* à teneur plus ou moins clairement *normative* et présentant un *degré de figement* plus ou moins important, qui se manifestent en discours.

Le figement est d'ores et déjà induit par le support analysé qui doit sélectionner, condenser et présenter des données culturelles à l'apprenant :

Le discours culturel du manuel de langue conserve toujours la fonction de proposer des informations générales et compactées, choix imposé par le rapport entre la quantité d'informations à transmettre et le format éditorial disponible. (Beacco, 2000 : 149-150).

En conséquence, nous avons choisi d'étudier, d'une part, le contenu des manuels, dans la mesure où celui-ci nous renseigne sur les réseaux de représentations mis en place à chaque époque, et d'autre part, leur discours car nous pensons comme Charaudeau (1990 : 49) que ce n'est pas la langue qui témoigne des spécificités culturelles mais le discours. Les manuels capturent un imaginaire ethnosocioculturel en attribuant aux représentations qu'ils véhiculent un degré de stabilité et de représentativité. Boyer schématise l'imaginaire ethnosocioculturel ainsi :

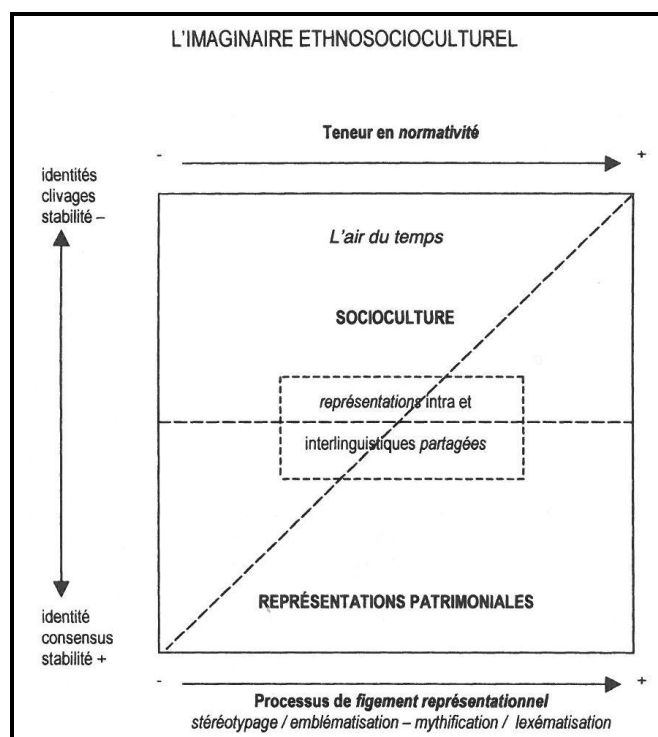


Figure 19 : Modélisation de l'imaginaire ethnosocioculturel (Boyer, 2003 : 38)



L'auteur distingue ainsi les représentations patrimoniales, sujettes au figement représentationnel, de la socioculture présentée comme moins stable. Nous laisserons de côté la lexématisation car nous ne pouvons savoir comment l'enseignant didactise ces données discursives. Dans notre analyse, nous nous pencherons sur le processus de figement représentationnel à travers les contenus (emblématisation-mythification-stéréotypage) et les discours sur l'identité et l'altérité (axiologie des représentations). Les deux axes d'étude que nous privilégions sont donc :

- la conceptualisation de la culture (composantes et typologie extraites grâce à une analyse des contenus)
- l'approche interculturelle, à travers les représentations de l'identité, de l'altérité et de l'interculturalité que ces séries mettent en discours (subjectivité et axiologie).

Notre approche méthodologique sera essentiellement qualitative, interprétative, comparative et diachronique. Les cinq séries de manuels de FLE étudiées s'inscrivent chacune dans une époque d'enseignement-apprentissage du français. La première série, *Bonjour Monsieur Dupont*, qui date de 1965, a été publiée avant même l'apparition des programmes-cadres finlandais. Les suivantes correspondent à une idéologie éducative matérialisée par des instructions officielles. Par l'analyse du contenu des ouvrages au regard des recommandations nationales, nous tenterons de répondre aux questions suivantes : Quelle conception de la culture est enseignée selon les époques ? Quels sont les objectifs des manuels en matière de compétence culturelle ? Quels sont les écarts constatés entre les recommandations officielles et leur discours ?

Les imaginaires ethnosocioculturels véhiculés par les outils pédagogiques incluent les représentations de soi, de l'autre, et de la rencontre interculturelle. L'analyse de ces dernières s'appuie sur des procédés discursifs (désignants identitaires<sup>122</sup>/déictiques, ethnonymes) qui permettent à l'auteur-énonciateur de traduire matériellement une idéologie éducative, en projetant deux identités nationales : celle de la communauté source et celle de la culture cible. Ce chapitre aborde donc les représentations et la conceptualisation de la culture du point de vue d'un médium d'enseignement non neutre :

L'apprentissage d'une langue étrangère n'est pas indépendant des phénomènes idéologiques qui sous-tendent les représentations de cette langue, et son statut dans le pays où se fait l'enseignement. Et ces représentations sont le résultat de l'histoire, des relations entre les pays concernés, le degré d'ouverture « à l'étranger » que souhaite le pays d'apprentissage. (Verdelhan-Bourgade, 2007 : 127).

---

<sup>122</sup> Cf. étude de Nathalie Auger, 2007a.

Afin d'améliorer la lisibilité de notre analyse, nous allons à chaque fois rendre compte des contenus culturels par type de culture : culture cultivée vs. populaire (2.4.), culture anthropologique (2.5.), aspects socioculturels (2.6.). A l'intérieur de ces catégories, nous décrirons les contenus pour chacune des séries, selon leur date de parution : *Bonjour Monsieur Dupont* (années 60), *D'accord ? D'accord* (années 70), *On y va* (années 80), *Sur le Vif* (années 90), *Voilà* (années 2000).

Le recours à l'analyse discursive concernera les représentations endogènes et exogènes dans le corpus ainsi que la rencontre interculturelle (partie 2.7.). Avant de commencer l'analyse, nous allons tout d'abord justifier le choix du manuel comme objet d'investigations (2.1.). Les représentations sont constamment présentes en cours de LE, aussi bien dans l'esprit des acteurs (enseignants, apprenants) que dans les supports utilisés. Il nous a donc fallu sélectionner certains vecteurs des représentations afin d'étudier, pour reprendre les termes de Ladmiral et Lipiansky (1989) l'« imagologie interculturelle » qu'ils composent. Ensuite, nous expliquerons en quoi l'analyse du discours des manuels peut servir la didactique (2.2.) puis nous présenterons notre corpus ainsi que la grille d'analyse élaborée pour l'étude des contenus (2.3.).

## 2.1. Le choix du manuel comme objet d'analyse

Le manuel scolaire est beaucoup plus qu'un simple instrument d'enseignement et d'apprentissage. C'est l'un des moyens privilégiés pour transmettre aux générations montantes des valeurs qui tiennent à la fois du civisme, du nationalisme, de la morale, de l'hygiène, de la bienséance, etc., bref, du comportement social, politique ou culturel à adopter dans la société. Il apparaît alors comme une importante source d'information sur les valeurs et les idéologies. (Allard, Aubin et Lebrun, in Lebrun 2007 : 119).

Nous avons choisi le manuel comme objet d'analyse dans la mesure où, comme le souligne Lebrun (2007 : 3), il constitue « certes l'illustration d'un discours clos, achevé et a-historique, mais l'analyse permet d'en voir les implicites, de juger de ses fondements scientifiques et de le comprendre en fonction de son époque ». Le manuel véhicule en effet une certaine idéologie éducative et ses contenus peuvent nous aider à comprendre les positionnements idéologiques des auteurs, concepteurs et acteurs de l'éducation dans un contexte particulier. Zarate (2006 : 11) considère que les manuels offrent « sous une forme concentrée ce qui est généralement présent dans [une] société de manière elliptique et disséminée ». Lebrun (2007 : 2) explique à ce propos qu'analyser les manuels produits dans une société donnée permet de tracer le portrait de cette société elle-même et du type d'élève qu'elle entend former. Ainsi, le manuel peut être considéré comme un produit culturel et comme « un révélateur social » (Guibbert, 1993, cité par Auger, 2007b : 285). C'est aussi l'un des outils de mise en application d'une politique éducative. Rocher (2007 : 22-23) insiste sur la fonction sociopolitique du manuel dans une nation :

Le manuel a une fonction civique, il fait partie des instruments de l'apprentissage de la vie en société et de la vie du citoyen dans sa cité. Il doit donc être un miroir aussi peu déformant que possible de la société [...]. Le manuel se retrouve dans la position sans doute peu confortable de devoir être en même temps un miroir de la société mais aussi un verre correcteur pour ses jeunes utilisateurs.

Ces outils de transposition didactique des savoirs transmettent également des modèles identitaires. Choppin (2007 : 111) rappelle que le manuel est « un puissant vecteur d'idéologie et de culture dont on s'accorde à penser [...] qu'il participe étroitement de la construction identitaire et de la formation des mentalités collectives ». Le manuel reflète, construit, révèle une identité nationale, dans notre cas même deux identités nationales : celle de l'Autre, le Français/francophone mais aussi celle du Même, le Finlandais, ce que Auger (2003a : 39) appelle « la dialectique du même et de l'autre ». Nous avons convenu dans la partie théorique qu'une conception réifiante et statique de la culture engendrait souvent déterminisme voire biologisation ; or, le manuel cristallise « par nécessité » un caractère national à travers les personnages, leurs actions/réactions, comportements et habitudes. En raison de contraintes éditoriales et économiques, il doit regrouper, dans un nombre de pages donné, à la fois des contenus culturels mais aussi les contenus linguistiques définis par le programme-cadre. Ainsi, les informations à transmettre sont condensées. Nous assistons à une « simplification de la réalité sociale [...] par la valorisation du recours à l'essentiel » (Zarate, 2006 : 37). De ce fait, il nous semble très intéressant d'analyser ce qui paraît « essentiel » aux auteurs-énonciateurs en matière de contenus culturels et interculturels. La conception du manuel est de fait conditionnée par de nombreux paramètres autres que la définition théorique des contenus par niveau. Les manuels subiraient des « distorsions propres aux intérêts du pays où ils sont édités » (Zarate, 2006 : 28). Dans ce chapitre, nous ne cherchons pas à étudier le marché éditorial, les intentions des auteurs et producteurs ni même la réception des manuels. Seul le résultat éditorial en termes de contenus, de représentations véhiculées et de démarche interculturelle nous importe. Cependant, nous ne nions pas les contraintes auxquelles les manuels doivent se plier (cf. p.ex. Zarate, 2003 : 45-49) ni le fait que cet objet résulte d'une conception collective qui n'incombe pas seulement à l'auteur. La conception du manuel est un autre sujet, nous préférons étudier le produit fini et utilisé en classe par les apprenants.

Les contenus des manuels peuvent être de plusieurs types selon les époques et les approches didactiques privilégiées. En théorie, l'évolution des méthodologies en didactique a induit le passage d'un discours magistral informatif à l'utilisation de textes authentiques. En réalité, les documents présents dans les manuels sont plus souvent semi-authentiques qu'authentiques. Ces contenus sont élaborés artificiellement, préfabriqués pour rendre compte d'une réalité culturelle et s'adapter à différents niveaux de français « langue non maternelle ». Il convient toutefois de noter

que certains documents présentés comme authentiques ne le sont plus en réalité car ils se trouvent altérés, aménagés, adaptés, falsifiés. Zarate (2006 : 102-103) qualifie à juste titre ces documents de « contrefaçons », ce qui les inscrit dans « une sémiotique du mensonge ». Une remarque de Zarate concernant les mutations dues à l'introduction du document authentique dans le matériel pédagogique nous paraît fondamentale quant à l'évolution diachronique de la conception de la culture dans les manuels :

Le manuel n'est plus constitué autour de la promotion de valeurs cotées pour l'éternité : grands hommes et grands textes du patrimoine national. Organisé autour de la contemporanéité ou, de façon encore plus restrictive, autour de l'actualité avec l'introduction de documents authentiques, le manuel se transforme en un objet périssable dont la durée de vie est limitée : environ 5 ans après sa parution, il devient désuet. (Zarate, 2006 : 50).

La typologie de la culture aurait donc changé en partie à cause de l'introduction de ces documents vite caducs. Les manuels se seraient ainsi adaptés à la liquidité culturelle postmoderne, au moins à un niveau formel.

Dans ce type d'analyse, se pose le problème de la véracité des données présentées comme représentatives d'une culture à travers le matériel pédagogique utilisé. Plusieurs didacticiens (p.ex. Louis, 2009 : 138, Abdallah-Pretceille et Porcher, 1996 : 62) estiment qu'il n'y a point de discours objectif sur une réalité culturelle. Tout discours à ce propos serait par conséquent fictionnel et subjectif. Il s'agit là d'une problématique importante pour les concepteurs de manuels dans la mesure où leur but est de transmettre un savoir, alors même que ce savoir ne peut par nature être neutre ni objectivé. Aucun manuel ne peut diffuser une réalité objective dans la mesure où cette dernière est une utopie. Le discours des manuels est par conséquent éminemment et inévitablement subjectif. L'une des raisons ayant motivé le choix du manuel comme objet d'analyse provient justement de ce désir d'observer la façon dont celui-ci capture, didactise et traduit cette illusion de réalité culturelle. Le manuel propose un point de vue possible et figé sur la culture cible, en donnant accès à une partie des représentations circulant dans une société sur une autre et sur elle-même. Néanmoins, il ne permet pas de prendre en compte l'ensemble du « curriculum caché », autrement dit les représentations circulant par d'autres biais (presse, télévision, discours parental, de l'enseignant, etc). Nous ne souhaitons pas analyser l'ensemble d'un curriculum culturel mais seulement les résultats d'une capture de la culture dans les outils qui servent à l'enseigner, autrement dit leur « parole d'autorité » (Bourdieu, 1982 : 60-61). Ainsi, nous mettons de côté le traitement que l'enseignant fait de ces informations en classe car il s'agit là de pratiques et d'une compréhension personnelles que nous ne pourrions généraliser à l'ensemble des transmetteurs d'un savoir.

Enfin, Boyer (2003 : 24) estime que les matériels utilisés en classe traitent objectivement de la « civilisation » mais délaissent l'essence de l'ethnosocioculture, qui recouvre : « un ensemble composite de traits constitutifs de l'imaginaire collectif ». Pourtant, nous pensons qu'une analyse de contenus peut donner à voir l'imaginaire ethnosocioculturel véhiculé dans notre corpus. Comme l'affirme Chardenet (2011 : 83) : « la dénomination des catégories et le schéma de leur réseau dans le corpus représentent la démarche essentielle de l'analyse de contenu ». Notre grille d'analyse nous permet de classer les éléments culturels relevés et d'observer les composantes dominantes de l'ethnosocioculture selon les époques. L'analyse reposera par conséquent principalement sur le contenu culturel, socioculturel et interculturel des manuels. L'analyse du discours ne sera pas exclue de notre étude dans la mesure où elle complète l'analyse des contenus, en apportant des résultats de nature qualitative quant à la dialectique du Même et de l'Autre. Auger (2007a : 16) décrit le manuel comme « un lieu scriptural favorable à l'étude de la construction de l'*autre* en discours ». Les textes des manuels mettent en discours les représentations de l'altérité cible mais sont émis par un énonciateur qui a sa propre identité discursive. Le discours du manuel est un discours unique qui ne saurait être le même s'il était véhiculé par d'autres supports :

Ce qu'on appelle un « texte », ce n'est donc pas un contenu qui se fixerait sur tel ou tel support, il ne fait qu'un avec son mode d'existence matériel : mode de *support/transport* et de *stockage*, donc de *mémorisation*. (Maingueneau, 2000 : 54).

Zarate (2006 : 24) rebaptise « informateurs » les auteurs habituellement qualifiés d'experts ; elle avance que ce terme rend mieux compte de « la relation organique entre l'information donnée, celui qui la donne et les intérêts que ce dernier a gagés sur cette information ». Puisque nous étudions les contenus et discours des manuels, et afin de ne pas entraîner de confusion avec les « informateurs/étudiants » du chapitre 1, nous privilégierons tantôt le terme d'auteurs, tantôt celui d'énonciateurs, ou encore la fusion des deux termes : auteurs-énonciateurs.

## 2.2. Les apports de l'analyse du discours

*Discours* : cette réalité matérielle, constituée par des séquences sonores ou écrites associées à du sens, et qui se prête à l'observation directe, s'y trouve appréhendée en tant qu'agencement – plus ou moins complexe – de *représentations* de « ce dont on parle ». (Haillet, 2007 : 7).

Selon Kramsch (1997 : 100), les représentations sont profondément ancrées dans le discours, elles acquièrent par conséquent une « matérialité discursive ». Comme le souligne Auger (2011 : 313), l'analyse du discours est un outil qui permet de rendre compte de points de vue psychologiques, linguistiques, sociolinguistiques, méthodologiques, anthropologiques et culturels.

Cette approche dévoile à la fois les représentations de soi et de l'autre et les degrés de mise en œuvre de démarches interculturelles (*ibid.*). Nous considérons le manuel comme un objet de discours culturel et interculturel, qui porte en effet une énonciation qui *se veut* objective. Or, en raison de la condensation des données culturelles, le manuel illustre les choix des auteurs et fait entendre leur voix au lecteur. « Loin d'être un objet naturel, une donnée immanente à la réalité linguistique ou sociale, le discours est une donnée construite » (Sarfati, 2005 : 101-102). Le discours est, à notre sens, la manifestation de l'idéologie du sujet parlant et, au même titre qu'un discours journalistique ou politique, le discours du manuel s'inscrit dans un dispositif énonciatif qui en permet l'analyse :

L'AD<sup>123</sup> ne sépare l'énoncé ni de sa structure linguistique, ni de ses conditions de production, historiques et politiques, ni des interactions subjectives, ni des préconstruits qui contraignent le sens. (Mazière, 2010 : 9).

Chardenet (2011 : 82) explique que l'analyse de discours « interroge la formation linguistique des énoncés, leur ajustement lexical, syntaxique et textuel en tant que source de significations ». Le manuel respecte, peut-être même davantage que d'autres supports puisqu'il a une fonction éducative, les principales « lois du discours », à savoir :

- la loi de pertinence : l'énonciation doit « intéresser son destinataire en lui apportant des informations qui modifient la situation ».
- la loi de sincérité : l'engagement de l'énonciateur dans l'acte de discours est censé garantir la vérité de ce qu'il avance.
- la loi d'informativité : les énoncés apportent des informations nouvelles au destinataire.
- la loi d'exhaustivité : « l'énonciateur doit donner l'information maximale, eu égard à la situation » et donc ne pas dissimuler d'informations importantes ou essentielles à la compréhension.
- les lois de modalité : l'énonciateur se doit d'être « clair » et « économe » (formulations les plus directes possible). (Maingueneau, 2000 : 20-23).

La condensation des données dans un ouvrage aussi riche que le manuel de langue impose le respect des lois de modalité (public d'apprenants pour qui la clarté est essentielle) et d'exhaustivité (contraintes éditoriales). Les lois d'informativité et de pertinence sont conditionnées quant à elles par le contexte et le genre énonciatif. Le genre de discours auquel nous nous intéressons pourrait se nommer « le discours didactique ». Cette catégorie générique permet une énonciation sur des thèmes de discours particuliers, dans notre cas, sur l'identité et l'altérité. Les énonciateurs sont ici

---

<sup>123</sup> Analyse du discours.

les auteurs des séries analysées. Ceux-ci sont bien sûr influencés par les discours didactiques et pédagogiques émis par d'autres instances énonciatives (p.ex. les programmes-cadres). Ainsi, le discours est pris dans un interdiscours comme l'explique Maingueneau (2000 : 41) : « Le discours ne prend sens qu'à l'intérieur d'un univers d'autres discours à travers lequel il doit se frayer un chemin ». Le discours didactique du manuel de FLE s'inscrit également dans un « univers du discours ». Cet univers recouvre un réseau de contraintes qui agissent comme des filtres limitant les possibilités d'énonciation, comme les contraintes génériques ou les conditions concrètes de la communication. A l'instar de Kerbrat-Orecchioni (2009 : 26-27), nous appellerons « univers de discours l'ensemble (1) situation de communication + (2) contraintes stylistico-thématiques ». Détaillons maintenant l'univers de discours que nous étudions.

Les destinataires de l'énonciation, ou co-énonciateurs forment un public de « lecteurs modèles » (Maingueneau, 2000 : 35). Dans notre cas, les lecteurs modèles ont pour dénominateurs communs la tranche d'âge et le statut d'apprenants d'une langue étrangère. De plus, nous avons choisi de sélectionner des séries de manuels destinées au marché local finlandais<sup>124</sup>. A la différence des manuels dits universalistes, notre corpus de manuels « construit son public par exclusion » (*ibid.*). Nous supposons que les modes de désignation adoptés (de soi et de l'autre) viseront à renforcer cette connivence avec un public spécifique. Quant au respect de la loi de sincérité, c'est en fait le statut générique et le support utilisé (manuel d'enseignement) qui confèrent au discours son autorité. L'énonciateur n'invoque aucune caution censée légitimer ses propos. Son autorité se manifeste dans la situation d'énonciation par son statut reconnu d'expert et de détenteur des savoirs. Il s'agit donc de ce que Maingueneau appelle (2009 : 21) « une autorité montrée », par opposition à l'« autorité dite ». La « visée communicationnelle » de l'énoncé ou finalité du discours est ici d'instruire des apprenants qui ne sont pas supposés détenir les savoirs de l'énonciateur. Le statut des partenaires de l'énonciation joue, dans notre corpus, un grand rôle : loin d'être à égalité, les coénonciateurs<sup>125</sup> sont, pour l'un, un modèle, une référence savante, une autorité et, pour l'autre, un simple récepteur des connaissances transmises. La forme même de diffusion du discours (ouvrage papier) empêche en effet le co-énonciateur-apprenant d'interrompre ou de contredire l'énonciation. Cette situation particulière d'énoncé monologal place d'office l'apprenant dans une position passive vis-à-vis des énoncés. La portée de ceux-ci en est renforcée : sans interaction possible avec l'émetteur du discours, l'apprenant accepte de fait le discours de vérité qu'on lui impose. Des conventions régulent en effet chaque genre de discours et constituent un contrat entre

<sup>124</sup> Précisons que le marché local finlandais quant à l'enseignement du français est tellement réduit que la plupart des manuels de FLE sont également utilisés en Suède, traduits du suédois puis adaptés au marché finlandais.

<sup>125</sup> A l'instar de Maingueneau et Culioli, nous employons « coénonciateurs » sans trait d'union lorsque nous désignons les deux partenaires du discours et « co-énonciateurs » quand il est question des destinataires-apprenants.

les partenaires du discours (Charaudeau, 1983, 1995 : 157-158). Le contrat didactique établi par le manuel est « un cadre de reconnaissance auquel souscrivent les partenaires pour que s'établissent échange et intercompréhension [...], il est de l'ordre de l'*imaginaire social* » (Charaudeau, 1993<sup>126</sup>). Dans ce type de contrat, « le savoir à transmettre est conçu comme un objet préexistant représentant une « vérité » (quelle qu'en soit sa définition), qui est *bonne* pour l'homme (sinon elle n'aurait pas à être enseignée) » (*ibid.*). Dès lors, les enseignants endossent un rôle ingrat : celui de porter des énoncés qu'ils n'ont pas émis et dont ils ne sont pas responsables, ou, au contraire, d'oser remettre en question ce discours d'autorité pour le remplacer par un autre : le leur.

Toutefois, nous ne pouvons appréhender ce contexte comme une situation d'énonciation purement monogale entre un émetteur construisant abstraitement son discours et un récepteur totalement passif, soit des coénonciateurs déconnectés les uns des autres. Maingueneau (2000 : 40) rappelle que toute énonciation est en fait prise dans une « interactivité constitutive » parce qu'elle suppose un échange explicite ou implicite avec d'autres instances d'énonciation. Les auteurs-énonciateurs adaptent leurs énoncés aux co-énonciateurs absents (âge, origine, connaissances antérieures supposées, etc). Quand le co-énonciateur n'a pas de prise sur l'énoncé, les énoncés sont dits « différés » et « autosuffisants » car ils ne s'appuient pas sur un environnement immédiatement partagé par les coénonciateurs mais ils construisent un « système de repérages intratextuel » (id. : 61-62). Auger (2007a : 30) ajoute que « même si le co-énonciateur-apprenant est absent, l'énonciateur-auteur construira toujours son dire selon les réactions discursives qu'il anticipe chez son allocataire ». Le discours d'enseignement est à la fois un discours didactique (faire passer l'apprenant d'un état de non savoir à un état de savoir) et un discours didactisé puisqu'il s'actualise dans un lieu d'énonciation qui hiérarchise les partenaires : l'école. Au contraire des œuvres littéraires instituées, qui se réclament d'une « classe généalogique » (tragédie, roman épistolaire, etc), certaines productions verbales comme les manuels ne se réfèrent à aucun modèle de texte : « ce sont des  *routines* , des comportements stéréotypés et anonymes qui se sont stabilisés peu à peu mais sont sujets à variation continue » (Maingueneau, 2000 : 51). Par ailleurs, Maingueneau (id. : 53) relève les caractéristiques des genres de discours à prendre en considération lors de l'analyse. D'une part, la « dimension médiologique » des énoncés et, d'autre part, la « temporalité du genre de discours ». Premièrement, l'existence matérielle du discours que nous traitons prend pour support des séries de livres complétés, selon les époques, par des enregistrements audio. Deuxièmement, le cadre extensif de l'enseignement du FLE dans notre contexte soumet le discours à un morcellement dépendant de la périodicité des cours. Néanmoins, il inscrit ce même discours

---

<sup>126</sup> En ligne sur : <http://www.patrick-charaudeau.com/Le-contrat-de-communication-dans.57.html>



dans la continuité linguistique et thématique recherchée par les auteurs des séries (division en chapitres, en thématiques, séquençement de l'apparition des difficultés, etc).

Nous avons choisi d'analyser notre corpus en nous focalisant uniquement sur certains aspects du discours véhiculés par les manuels, révélateurs des représentations culturelles et interculturelles de chaque époque. Le point qui nous intéresse en particulier est le principe d'indexicalité en linguistique. Y a-t-il des traces du sujet parlant dans l'énoncé, des indices de la subjectivité dans le langage ? Le type de discours analysé est émis par un hyper-énonciateur (le manuel), rédigé par un ou plusieurs auteurs, à partir d'un point de référence. Nous ne nous intéressons pas à l'identité sociale (réelle) du sujet parlant mais à celle qu'il met en discours en tant qu'énonciateur, autrement dit, à son identité discursive :

L'identité interne au discours, donc l'identité discursive (dite aussi de positionnement ou contextuelle), [...] est formée à partir des catégories locutives, des modes de prise de parole, des rôles énonciatifs et des modes d'intervention qu'utilise le locuteur dans ses discours. (Korkut et Onursal, 2009 : 96).

Il ne semble pas possible de faire abstraction de la perspective des auteurs-énonciateurs dans les manuels. Ces outils sont élaborés à partir du centre déictique des énonciateurs (« ici, maintenant, je » renvoient à leur environnement). Ainsi, la perspective anthropocentrique de la deixis nous semble être l'expression langagière de l'ethnocentrisme.

Pour finir, la complexité du discours du manuel vient de sa polyphonie : l'ouvrage combine en général des énoncés provenant d'hypo-énonciateurs (auteurs de chansons, de textes, d'articles journalistiques, etc). Même dans un manuel qui n'aurait pas recours à des textes authentiques, il paraît difficile d'envisager qu'un ouvrage destiné à l'apprentissage d'une langue étrangère ne mette en scène aucun personnage. Le récit, le texte, les dialogues ou légendes proviennent nécessairement d'un énonciateur, qu'il soit personnage ou non. Le personnage peut révéler la voix de l'auteur ; l'auteur se cache derrière celui-ci pour transmettre son message. Dès lors, comment pourrait-on présenter des faits uniquement objectifs dans ce type de support ? La subjectivité langagière se traduit par différents procédés discursifs que nous mettrons en lumière dans la partie 2.7. Avant cette analyse, nous allons explorer les contenus culturels et interculturels des manuels afin de comprendre comment la notion de culture a été conceptualisée au fil du temps.

## 2.3. Présentation du corpus et de la grille d'analyse

Dans cette partie, nous allons exposer l'élaboration de l'outil qui nous a permis de réaliser notre étude de ces manuels, à savoir une grille d'analyse des contenus culturels, qui a servi ultérieurement de document de relevé pour l'analyse de discours.

### 2.3.1. Constitution de la grille d'analyse<sup>127</sup>

Il existe plusieurs outils possibles pour analyser les contenus culturels du matériel pédagogique. Cette analyse peut se faire qualitativement et/ou quantitativement. Nous avons choisi d'élaborer notre propre grille d'analyse et de répertorier méthodiquement toutes les informations culturelles correspondant aux catégories que nous avons définies au préalable. Notre étude se veut avant tout qualitative car elle vise à mettre en lumière la conception de la culture selon les décennies, les approches didactiques en vigueur et les instructions des programmes officiels finlandais. Il ne sera donc pas question dans cette partie de statistiques établies par rapport au nombre de pages, tout simplement parce que les manuels ne sont selon nous pas comparables diachroniquement sur des critères quantitatifs. Les manuels les plus anciens (*Bonjour Monsieur Dupont* et *D'accord ? D'accord*) présentent deux volumes<sup>128</sup> pauvres en iconographie alors que les deux séries les plus récentes : *Sur le Vif* et *Voilà* sont respectivement composées de sept et de six manuels en couleurs. Cela permet aux auteurs d'enrichir les contenus textuels d'une iconographie considérable, tantôt décorative et sans lien direct avec les textes, tantôt pertinente pour une exploitation pédagogique liée à la thématique du chapitre. Nous jugeons par conséquent plus pertinent d'analyser le contenu des messages diffusés plutôt que leur fréquence. Ce qui nous intéresse en particulier est la démarche culturelle et interculturelle mise en place ainsi que les auto- et hétéro-représentations (« le Même » et « l'Autre »), la façon de les aborder et les contenus textuels concrets. Nous avons aussi souhaité observer les composantes culturelles contenues dans ces outils et par là même la définition de la culture française, dans la continuité de notre cadre théorique : s'agit-il plutôt d'une culture cultivée ? anthropologique ? Observe-t-on la mise en place d'une véritable démarche interculturelle ? Si oui, quelle(s) forme(s) prend-elle ?

Nous avons décidé de laisser de côté les exercices et de ne pas analyser systématiquement leur contenu pour plusieurs raisons. D'une part, les exercices présentent des phrases complètement décontextualisées qui servent avant tout à assimiler par la pratique et la répétition ce qui a été

---

<sup>127</sup> Grille d'analyse en annexe n°5.

<sup>128</sup> 2 volumes pour *Bonjour Monsieur Dupont* si l'on inclut le livre d'exercices.

observé dans les textes, qu'il s'agisse d'un point grammatical ou d'une information culturelle. Nous pouvons trouver par exemple des exercices d'appariement consistant à associer début et fin de phrase (exercice de syntaxe), le pronom personnel sujet et le verbe conjugué lui correspondant (exercice de morphologie) ou encore une date à un événement historique (exercice visant à tester les connaissances culturelles acquises). Les exercices viennent en complément du texte principal et visent à vérifier l'acquisition des connaissances linguistico-culturelles. Ils feraient donc office de doublon si nous les avions analysés en détail comme pour les textes. D'autre part, les exercices se comptent par centaines dans notre corpus, ce qui implique de nouveau deux raisonnements justifiant leur exclusion. Premièrement, leur nombre important ne permet pas à l'enseignant de tous les traiter en classe tandis que les thématiques des chapitres (et donc les textes présentés) seront nécessairement abordées en raison des contraintes programmatiques imposées et du temps imparti. Deuxièmement, le nombre de phrases isolées et « acontextuelles » des exercices nous contraint matériellement à les laisser de côté, sans quoi, nous ne pourrions analyser qu'une seule série. Les grilles d'analyse originelles sur lesquelles nous avons travaillé se composaient selon les séries, après relevé des occurrences « culturelles », de 15 à 45 pages. Si nous avions inclus les exercices, les grilles auraient facilement triplé de longueur : il aurait été encore plus difficile de synthétiser l'information et d'avoir une idée générale de l'application pratique d'une théorisation de la culture à chaque époque. Néanmoins, considérant que les exercices font partie intégrante de l'enseignement culturel et qu'ils abordent parfois des points complémentaires aux textes de référence, nous avons tenu à mentionner quelques exemples extraits des exercices qui nous ont interpellée. Ainsi, nous pourrions analyser chaque série dans son ensemble sans l'amputer de ce qui la constitue pour moitié.

De nombreuses grilles peuvent servir d'outil d'analyse des contenus dans ce type d'étude, les plus connues étant celles de Bertoletti et Dahlet (1984) et celle de Thierry (1997). Ces grilles permettent de se pencher sur le contenu général des manuels.

Nous avons conservé de la grille de Thierry les éléments nous permettant d'établir la première partie de la nôtre : la fiche technique. Nous avons inclus dans la description de la fiche technique de chaque manuel : la fiche signalétique (titre, auteur(s), éditeur, date de parution), le public visé, la composition du matériel didactique, la structure de l'ensemble pédagogique, et pour finir les objectifs. Nous avons également ajouté une catégorie concernant la place de la langue selon le système finlandais (langue courte ou longue). Nous avons supprimé certaines catégories : le prix (les apprenants ne paient pas leurs manuels au collège) et le type de langue privilégié (qui sera induit par une autre de nos catégories). La grille de Thierry nous a donc été utile pour constituer la

première partie de notre propre outil, la fiche technique, essentielle pour situer la méthode dans son temps, son approche méthodologique et par rapport à son public. Néanmoins, puisque nous nous intéressons spécifiquement aux contenus culturels, l'outil que l'auteur propose ne permet pas une catégorisation rigoureuse de ceux-ci.

La grille de Bertolotti et Dahlet, plus ancienne, est cependant plus précise quant aux contenus et support culturels. Les auteurs l'ont divisée en cinq parties, qu'ils subdivisent à chaque fois en deux colonnes, la description factuelle et l'évaluation des points suivants : la présentation matérielle, les supports et documents d'apprentissage, les contenus linguistiques, les contenus notionnels et thématiques, les tests et évaluations. Puisque l'évaluation des compétences culturelle et interculturelle relève d'une autre problématique bien précise et que nous ne considérons pas systématiquement les exercices et bilans, nous ne retiendrons pas la catégorie des tests et évaluations dans notre analyse. Les contenus notionnels et thématiques tels que Bertolotti et Dahlet les exposent seront en revanche utilisés et remaniés dans notre analyse. En effet, cette catégorie a été subdivisée par les auteurs en cinq sous-domaines :

- Les contenus socioculturels : statut implicite ou explicite ; les représentations : actualisées ou révolues, stéréotypées ou non
- Le caractère des rapports interpersonnels (psychologiques et sociaux)
- Le caractère socioculturel des actants (âge, profession, milieu social...)
- La caractérisation du contexte spatial et situationnel
- L'adéquation des thèmes choisis et contenus notionnels-fonctionnels aux objectifs d'apprentissage

Nous traiterons séparément les contenus socioculturels et les représentations. Nous catégoriserons les contenus socioculturels sous l'angle des codes ritualisés dans la conversation et verrons, comme Bertolotti et Dahlet (1984 : 61) le recommandent, si ces contenus sont explicites, c'est-à-dire formulés dans une section indépendante, ou implicites, autrement dit immergés dans l'unité. Les rapports interpersonnels seront abordés dans notre grille de deux façons : d'abord par le relevé des rapports entre les personnages principaux de la série, puis dans une partie intitulée « interculturelité », qui traite plus précisément des rapports entre les Français et les Finlandais. Nous verrons dans cette catégorie quels liens les unissent et, par conséquent, quel est le point de vue proposé : s'agit-il d'un touriste finlandais découvrant la France ? De Français visitant la Finlande ? La nature de ces liens révèle aussi la démarche et la focalisation des concepteurs :

l'absence d'altérité finnophone et donc d'auto-représentations ou, au contraire, une réflexion sur « le Même » permettant une réflexion ethnorelativiste sur « l'Autre ».

Dans notre grille, la caractérisation du contexte spatial et situationnel sera abordée dans différentes sous-parties dépendant de la partie intitulée « Toponymie », qui présente les éléments du macrocontexte au micro-contexte : nous relevons aussi bien les lieux de vie présentés que les villes et pays des actions mentionnés, les régions présentées et leur particularités, la vision de Paris, ainsi que la présentation ou non du monde francophone. L'adéquation des thèmes choisis et contenus notionnels-fonctionnels aux objectifs d'apprentissage ne fera pas l'objet d'une partie distincte mais sera traitée de manière indirecte puisque nous exposerons les thèmes abordés, leur traitement et les recommandations des programmes.

Par ailleurs, le CECRL définit sept « aspects » permettant d'étudier les « traits distinctifs caractéristiques d'une société européenne donnée et de sa culture » (Conseil de l'Europe, 2001 : 82-83) :

- La vie quotidienne (nourriture, manières de table, congés, habitudes de travail, activités de loisir...)
- Les conditions de vie (niveaux de vie, conditions de logement, couverture sociale...)
- Les relations interpersonnelles (relations entre les sexes, les générations, au travail, avec la police, entre « races »...)
- Les valeurs, croyances et comportements (classe sociale, institutions, histoire, minorités, identité nationale, politique, religion, humour, arts...)
- Le langage du corps (comportements faisant partie de la compétence socioculturelle de l'utilisateur...)
- Le savoir-vivre (ponctualité, boissons, repas, prise de congé...)
- Les comportements rituels (pratiques religieuses, célébrations, naissance, mariage, mort...)

De nombreux points de cette catégorisation nous semblent intéressants. Cependant, nous estimons que d'une part, certaines catégories se recoupent (par exemple la vie quotidienne et le savoir-vivre concernant les repas) et que d'autre part, n'apparaît pas suffisamment la distinction que nous souhaitons établir entre contenus culturels cultivés et contenus culturels anthropologiques. Nous avons donc séparé ces deux types de contenus, inclus le langage du corps dans notre partie consacrée au contenu socioculturel et avons établi une nouvelle catégorie traitant de la nourriture / gastronomie que nous n'avions pas retenue au départ mais qui semble prendre une

place importante dans tous les manuels. Les conditions de vie et la vie quotidienne seront incluses dans notre partie sur les hétéro-représentations, divisée en sous-catégories comme la description physique des personnages, de leur personnalité et de leurs pratiques.

Dans notre corpus, nous analysons en particulier la dimension ethnosocioculturelle à travers les auto- et hétéro-représentations repérables. Pour que l'analyse soit la plus complète possible, nous examinons en réalité des dimensions culturelles des manuels retenus pour l'étude à quatre niveaux de compréhension de la notion de culture :

- la culture cultivée (patrimoniale)
- la culture anthropologique (quotidienne)
- les codes socioculturels (normes d'interaction socio-langagières et rituels conversationnels)
- et enfin l'ethnosocioculturel que nous séparerons en deux parties : d'une part, les représentations endogènes et exogènes et d'autre part, la rencontre interculturelle.

### 2.3.2. Le corpus de manuels

Analyser le contenu culturel d'un manuel n'est pas simple. Toute information transmise par le manuel pourrait, en théorie, être considérée comme culturelle. En effet, les exemples choisis pour illustrer un point de grammaire peuvent tout aussi bien véhiculer une certaine idée de la France, d'un mode de vie, d'une spécificité, qu'une caricature, une photographie ou un extrait sonore. Compte tenu du fait que notre corpus de manuel couvre cinq décennies et inclut 20 volumes, il n'aurait pas été possible dans le cadre de ce travail d'analyser dans le détail chaque phrase issue des textes, les exercices, l'iconographie ainsi que le matériel audio quand il existait. Nous avons donc choisi de nous concentrer sur l'idéologie éducative et la construction de l'identité dans les textes de ces manuels, tout en présentant une vue d'ensemble des contenus culturels et de la représentation de la culture selon les époques.

De plus, nous pensons comme Zarate (2006 : 45) qu'un auteur de manuel scolaire n'est que « l'un des acteurs engagés dans la conception et la fabrication d'un outil d'enseignement », qu'il n'est tout au plus que « co-responsable de son contenu ». Voilà pourquoi nous étudions l'objet résultant de cette conception collective sans faire porter à l'auteur seul la responsabilité des contenus et discours. Le statut de natif ou non des auteurs nous importe peu, dans la mesure où un auteur natif peut tout autant stéréotyper sa propre culture qu'un non natif. La mention des noms des auteurs permet simplement d'aider à situer les ouvrages sur le marché éditorial. Nous n'avons pas

cherché à connaître l'identité socioculturelle des auteurs car réduire les auteurs à leur patronyme reviendrait à les réduire à leur nationalité. Or, un auteur portant un nom à consonance finnoise peut tout à fait avoir passé 20 ans dans la culture cible et une autre portant un nom à consonance française être simplement mariée à un Français. La nationalité tendrait à les catégoriser en supposés experts de la culture cible (auteurs français), par opposition aux non-natifs moins légitimes pour rendre compte d'une culture qui leur serait étrangère. Or, nous pensons qu'aucun natif ne représente une référence culturelle absolue. Par ailleurs, il serait impossible de déterminer avec certitude et exactitude les voix qui portent tel ou tel discours dans un travail rédactionnel collectif et à l'énonciation solidaire. Toutefois, nous verrons par quels procédés discursifs les auteurs s'identifient eux-mêmes à l'identité collective source.

Les manuels que nous avons choisi d'analyser ont tous été produits localement. Or, Zarate (2006 : 49) note qu'« un faisceau d'arguments favorise l'ouvrage importé qui bénéficie ainsi d'un surcroît de prestige par rapport à la production locale » car il s'agit d'un véritable produit de la culture cible. Par conséquent, il nous a semblé encore plus intéressant de laisser de côté les publications universalistes destinées au marché international. Le marché fermé des manuels finlandais nous paraît plus représentatif de perceptions spécifiques sur la culture source par une culture cible définie. De plus, les manuels utilisés par les écoles finlandaises sont, dans la majorité des cas, des ouvrages à diffusion nationale. Nous avons retenu les séries les plus utilisées lors de chaque décennie, selon les dires des enseignants finlandais que nous avons interrogés. Les manuels que nous avons sélectionnés sont destinés au même public et au même niveau d'apprentissage de la langue française, même si une difficulté due à la diachronicité de notre étude a émergé. La place et la dénomination des langues a en effet varié en fonction des réformes éducatives. Avant les réformes curriculaires des années 1970, les langues étrangères étaient apprises lors de « cours brefs » (sans poursuite des études au lycée) ou de « cours longs » (donnant accès au lycée). Cette dénomination était encore utilisée lors de l'édition de la première série de notre corpus *Bonjour Monsieur Dupont*. Le programme-cadre de 1985 a mis fin à cette bipartition et proposé une nouvelle codification par lettres : la lettre A correspondait à l'actuel code A1 ou A2 (apprentissage commencé à l'école primaire), la lettre B au code B1 (langue étrangère obligatoire commencée au collège), la lettre C au code B2 (langue étrangère facultative commencée au collège) et enfin la lettre D à la langue B3 (facultative au lycée). (Kouluhallitus, 1981 : 9, 29, 63). Nous avons essayé de conserver une cohérence méthodologique quant au niveau d'apprentissage et à la place de la langue française dans le cursus des apprenants car, comme l'explique Auger (2007a : 56) :

Comme les thèmes conversationnels abordés, les objets de discours sont aussi fonction de la maturité du public, ce qui va avoir une incidence sur la construction des représentations identitaires.

Ainsi, nous avons choisi de garder dans le corpus les manuels correspondant à la langue B2, c'est-à-dire aux cas les plus répandus de l'apprentissage du français en Finlande (option linguistique débutée au collège). Compte tenu du marché restreint que représentent les manuels de français en Finlande, la plupart de ces ouvrages ont été ou sont encore utilisés également au lycée. Contrairement à Auger qui a distingué dans sa recherche deux niveaux d'apprentissage (débutant/avancé), nous aurons un traitement global des séries car ce qui nous intéresse est la mise en discours du Même et de l'Autre ainsi que la prise en compte des dimensions culturelles selon les époques et non selon les niveaux.

Dans chacune des sous-parties suivantes, nous allons présenter rapidement la « fiche technique » de chacune des séries. Nous reprenons pour la présentation de la fiche signalétique certaines des rubriques proposées par Verdelhan-Bourgade (2002 : 109-140), notamment l'analyse de la macro-structure (ou organisation générale) : titre, thématiques, présence d'annexes... Comme Verdelhan-Bourgade et Auger le suggèrent (2011 : 307-313), nous exposerons également les objectifs de la série, le public visé, le statut du français et la méthodologie dominante (contenus réels et observables, adéquation aux objectifs affichés). Une rapide étude structurelle de chaque série permettra de présenter les principaux thèmes abordés et la place qui leur est accordée.

#### 2.3.2.1. *Bonjour Monsieur Dupont*

La série *Bonjour Monsieur Dupont* (BMD) a été créée par un seul auteur : Anna-Liisa Sohlberg, en 1965. Elle est composée de deux volumes : un livre de textes (151 pages) et un livre de grammaire et d'exercices (125 pages). Nous analyserons principalement le volume de textes et ferons occasionnellement mention d'exemples extraits des exercices. A l'époque, le manuel constituait le seul support d'enseignement (absence de matériel audio-visuel). La série était, à l'origine, destinée à un public de lycéens finlandais (15 à 19 ans) débutants mais, selon les écoles, elle a également été utilisée au collège. Selon l'ancien système, ce manuel couvrait l'enseignement du français deux à trois heures par semaine pendant trois ans. Le nombre conséquent d'élèves par classe dans les années 60-70<sup>129</sup> justifie en grande partie la méthodologie d'enseignement privilégiée : les 26 chapitres/leçons présentent un texte suivi de questions en langue cible, posées frontalement par le professeur aux apprenants. Ces questions portent sur le texte lui-même, le

---

<sup>129</sup> Information communiquée par Jukka Havu.



thème de la leçon mais font aussi référence à la vie des apprenants pour les amener à réutiliser le vocabulaire étudié. Quelques illustrations sommaires viennent égayer les textes mais l'iconographie a une fonction beaucoup plus décorative que pédagogique. A la fin du livre de textes sont compilés quelques textes littéraires (p.ex. des extraits du *Petit Prince* ou des *Lettres persanes*). Ils ne font l'objet d'aucune étude spécifique et devaient être lus « en diagonale », faute de temps, comme l'indique la préface.

De même qu'Auger (2007a : 62), nous pensons que le titre donne une première indication sur les représentations interculturelles véhiculées par l'ouvrage. Avec *Bonjour Monsieur Dupont*, l'ethnonyme est invoqué par la stéréotypie du nom de famille supposé le plus fréquent dans le pays cible. Concomitamment, le titre BMD convoque la connaissance du code sociolinguistique utilisé en France dans les salutations, lors d'interactions avec un inconnu (salutation + appellatif contenant le statut). L'altérité française est donc cet inconnu à l'égard duquel l'énonciateur<sup>130</sup> garde une certaine distance, comme en témoigne l'emploi du patronyme et non, par exemple, d'un prénom français. En outre, ce titre correspond parfaitement au contenu du manuel qui fait découvrir la langue-culture cible à travers les aventures de la famille Dupont. L'apprenant est invité à rencontrer une seule « altérité représentative » des Français.

Le cahier d'exercices est composé principalement d'exercices de répétition des structures jusqu'à l'assimilation. Quant au lexique, il est composé d'environ 1350 mots. Cette liste a été établie selon les listes de fréquence de vocabulaire utilisées dans les années 50 : la préface fait référence au *Français fondamental* de Gougenheim. Cette série, résolument moderne à l'époque des méthodes traditionnelles, vise à enseigner aux apprenants un français simple et quotidien, de manière active. Les structures centrales de la langue sont abondamment répétées tandis que d'autres points grammaticaux et structures moins fréquentes sont laissés de côté ou présentés brièvement de façon à ce que les apprenants les assimilent « passivement ». L'influence de la psychologie béhavioriste (*pattern drills*) et de la linguistique structurale se combine à celle de la méthode directe (consignes et questions en langue cible).

L'ouvrage est divisé en 26 leçons thématiques : leur titre résume le sujet du texte central et l'acte de langage étudié. Dans la table des matières, en plus du titre, nous retrouvons la mention de tous les contenus notionnels qui seront étudiés dans chaque leçon, p.ex. :

---

<sup>130</sup> Par commodité, nous utilisons ici le terme d'« énonciateur » dans un sens générique, même si nous sommes consciente que l'auteur n'a pas nécessairement choisi lui-même le titre de l'ouvrage. Quel que soit le décideur, ce titre révèle un choix de mise en scène stéréotypée de l'altérité française.

Presque tous les actes de parole présentés mettent en scène la famille Dupont dans sa vie quotidienne. Nous reviendrons sur cette réduction de l'altérité à une famille prototypique dans la partie qui traite les représentations exogènes (2.7.2.1.).

#### 2.3.2.2. *D'accord ? D'accord.*

La série *D'accord ? D'accord* est composée de deux volumes qui incluent les textes et les exercices : *D'accord ? D'accord* (200 pages) et *Toujours d'accord* (270 p.). Elle est l'œuvre de trois auteurs (Anttila, Nuotio et Sinisalo) et a été publiée en 1977. Le français est aussi, dans cette série, étudié selon le système des « langues courtes » ou « langue longues ». Le manuel s'appuie, comme dans BMD, sur *Le Français Fondamental*, comme la deuxième de couverture et la préface le précisent.

*D'accord ? D'accord* (DD) est composé de 16 chapitres, divisés en sous-chapitres et *Toujours d'accord* (TD) de 24 chapitres. DD est destiné aux débutants (classes 8 et 9). TD est utilisé pendant tout le lycée par ceux qui ont commencé le français au collège et, pendant deux années, par ceux qui commencent le français seulement au lycée. La série s'adresse donc aussi bien aux apprenants de français langue B2 que B3. Seul le rythme d'apprentissage diffère. Elle comprend les deux volumes utilisés par l'élève, le livre du professeur, des enregistrements audio et des transparents. Chaque leçon/texte/dialogue est suivi de pages de vocabulaire (traduction français/finnois et transcription en API), de pages de grammaire (tableaux synoptiques) puis de pages d'exercices.

Les textes sont dits « authentiques » pour la plupart et proviennent de diverses sources francophones (France, Belgique, Suisse, Canada). En réalité, ces documents sont semi-authentiques car issus de sources réelles mais retravaillés et adaptés aux besoins des apprenants, selon leur niveau. Les thématiques abordées sont extrêmement variées : elles concernent aussi bien la vie quotidienne en France (vocabulaire et actes de parole usuels) que le reste du monde. Les textes authentiques ne permettent pas de mettre en scène une famille typique et fictive. Les personnages que l'on peut tout de même voir apparaître changent au fur et à mesure des leçons (pas d'unité thématique à progression constante) comme le montrent p.ex. les titres de chapitres suivants :

Luc va à la piscine ; Devant la carte de l'Europe ; Air France ou Finnair ; Dans un petit village (DD).

Deux familles apparaissent toutefois à plusieurs reprises : les Leroux et les Fournier, évoqués dans différents chapitres sans pour autant devenir un fil conducteur comme les Dupont, lors de la décennie précédente. Les instructions de la Direction Générale des Ecoles (Kouluhallitus, 1971 : 21) préconisaient à cette époque la prise en compte dans les textes de la vie, la société, les coutumes et la culture des Français et des francophones. Cette directive semble avoir été suivie dans cette série. De nouveau, l'influence du structuralisme et du béhaviorisme se fait sentir : les dialogues, quoique très artificiels, prétendent reproduire des interactions réelles en langue cible mais, comme dans beaucoup de méthodes de type SGAV, les dialogues demeurent pauvres et sont portés par des personnages sans épaisseur psychologique (Cuq et Gruca, 2005 : 263). Ils ne servent que de vecteur de transmission des structures grammaticales à apprendre.

Le titre *D'accord ? D'accord* correspond, comme *Voilà* (années 2000), à un titre-énoncé que les apprenants vont pouvoir employer dans l'interaction avec leurs futurs interlocuteurs français : il s'agit de procédés « de mise en proximité » qui incitent à la rencontre de l'Autre (Auger, 2007a : 64-65).

#### 2.3.2.3. *On y va*

Le titre *On y va*, également utilisé pour des manuels portugais dans les années 90, a été analysé par Auger (2007a : 65) comme un « déplacement de la communauté du même vers celle de l'autre ». Cette assertion de l'énonciateur implique l'accord tacite du co-énonciateur pour effectuer ce déplacement et se laisser conduire par l'auteur, devenu le guide de la langue-culture étudiée.

Cette série a été utilisée par les apprenants des langues C et D selon l'ancien système de codification des langues. Nous étudierons quatre manuels de cet ensemble. Le premier volume est commun à tous les débutants (*On y va*, 1980), nous y ferons référence sous le code OYV1. Ensuite, les volumes se divisent selon qu'ils s'adressent aux apprenants de la langue C ou D. Nous avons retenu les manuels qui s'adressaient au maximum d'apprenants possible, soit ceux correspondant à la langue C de l'époque. Les collégiens finnophones pouvaient se servir de cette série à partir de la classe 8 puis au lycée. Les trois manuels destinés à la langue C suivent le reste du programme de la langue appelée aujourd'hui B2 (langue optionnelle commencée au collège). Il s'agit de *On y va lukion kurssit 1-3* (désormais OYV2, 1983), qui couvre les cours 1 à 3 de la première année de lycée, de *On y va lukion kurssit 4-6* (OYV3, 1984, cours 4 à 6) et de *On y va lukion kurssit 7-9* (OYV4, 1985, cours 7 à 9). La participation des différents auteurs diffère selon les volumes : Anna-Liisa Sohlberg (OYV 1, 2, 3), Seppo Tella (OYV 1, 2, 3, 4), Leena Uomala (OYV 1, 2, 3, 4),

Armeli Pyysalo (OYV 3,4). Notons que Anna-Liisa Sohlberg était aussi l'auteure de la série *Bonjour Monsieur Dupont* vingt ans auparavant, ce qui témoigne de l'étroitesse du marché éditorial du FLE en Finlande.

Les quatre ouvrages que nous analysons incluent les textes et exercices dans le même volume. Les leçons sont habituellement suivies directement des exercices, sauf dans OYV2 (exercices à la fin du livre). La série comprend également un guide pour le professeur, des enregistrements audio sous forme de cassettes, des transparents et du matériel d'évaluation. OYV1 est divisé en 42 leçons dont les titres se basent sur des actes de langage (p.ex. : Leçon 9 : Quelle est votre adresse ?). Dans la table des matières, sous chaque titre, sont spécifiées les notions grammaticales étudiées dans la leçon, par exemple : « Leçon 33 : A l'auto-école. Il faut ; aller – *futuuri* ». Les trois volumes pour la langue C se composent chacun de trois thématiques correspondant aux « cours » (modules) définis par le programme-cadre de chaque décennie.

La multiplicité des thématiques permet aux auteurs de créer des leçons sur des sujets très divers, p.ex. « Kurssi 8. Leçon 1. Edouard Manet » ; « Kurssi 9. Leçon 5. Mon ami l'ordinateur ». Outre les traditionnels actes de langages, *On y va* aborde des problématiques universelles, au sens de non spécifiques à la communauté cible, p.ex. dans OYV4 : « Kurssi 8. Leçon 16. Le cancer sera vaincu », « Kurssi 7. Leçon 11. La condition féminine ». Nous voyons déjà que, dans les années 1980, l'objectif d'enseignement n'est plus seulement d'amener l'apprenant à une connaissance élémentaire de la langue-culture cible mais qu'il consiste aussi à le faire réfléchir sur le monde dans lequel il vit, la conception qu'il en a, ainsi que sur son statut de citoyen.

Dans la série, les personnages sont nombreux et divers (adultes, adolescents, familles...), mais de nouveau, comme dans *D'accord ? D'accord*, ils ont peu « d'épaisseur psychologique ». Ils tendent à représenter les « Français moyens » dans diverses situations, comme le préconisent les instructions officielles (Kouluhallitus, 1985a : 201). L'iconographie est très différente de celle des deux séries précédentes : OYV regorge d'illustrations et de photographies (en noir et blanc) qui permettent à l'apprenant de se représenter de façon plus concrète la culture de l'Autre.

#### 2.3.2.4. *Sur le vif*

*Sur le Vif* est la série la plus volumineuse de notre corpus : elle se compose de sept manuels d'environ 200 pages chacun (1391 pages au total) : *Sur le Vif* (désormais, SLV1), *Sur le Vif* 2A (SLV2A), 2B (SLV2B), 2C (SLV2C), 3A (SLV3A), 3B (SLV3B), 3C (SLV3C). Ils ont été publiés

respectivement en 1994, 1996, 1997, 1998 (3A et 3B) et 1999. Le volume 1 est divisé en deux : le livre de textes<sup>131</sup> et le cahier d'exercices. Tous les autres incluent les textes et exercices dans le même support. Les exercices sont placés à la fin du livre, après les leçons et avant les récapitulations. Le matériel supplémentaire est très conséquent : des fiches pédagogiques et livrets pour le professeur viennent compléter chaque volume ainsi que du matériel audio (CD), vidéo (VHS), des fiches d'évaluation et des examens. Même si nous avons déjà expliqué que nous ne souhaitons pas catégoriser les auteurs selon leur nationalité, nous pouvons déduire d'après leurs patronymes que les équipes de rédaction pour les différents volumes sont mixtes (une majorité d'auteurs finlandais et un Français par volume). Les auteurs ne sont pas nécessairement les mêmes d'un volume à l'autre. Avec le temps, il semble que les auteurs soient de plus en plus nombreux à appartenir au comité de rédaction des manuels de FLE (1 auteur pour BMD, 3 pour DD, 4 pour OYV et maintenant 8 pour SLV). C'est aussi pour cette raison que, dans l'analyse, nous parlerons de « l'énonciateur », au sens générique, quand il sera question de la voix collective des auteurs, dans la mesure où il est impossible de distinguer la participation et la responsabilité de chacun vis-à-vis des contenus et énoncés.

*Sur le Vif* a été (et est encore actuellement) utilisé pour les apprenants de langue B2 au collège ou B3 au lycée. Chaque volume correspond aux cours et thématiques planifiés par le programme-cadre des années 90 (Opetushallitus 1994a et 1994b) : SLV1 (cours 1-3 de la langue B2 au collège ou B3 au lycée) ; SLV2A (cours 4/B3 ou cours 1/B2) ; SLV2B (cours 5/B3 ou cours 2/B2) ; SLV2C (cours 6/B3 ou cours 3/B2) ; SLV3A (cours 7/B3 ou cours 4/B2) ; SLV3B (cours 8/B3 ou cours 5/B2) ; SLV3C (cours 9/B3 ou cours 6/B2). La progression thématique est cohérente avec le niveau de langue des apprenants : les deux premiers volumes enseignent des actes de langage de la vie quotidienne et fournissent un vocabulaire courant et usuel à l'apprenant (les amis, la famille, les souvenirs...), pour qu'il atteigne un niveau-seuil. Le troisième volume (SLV2B), consacré à la Finlande, lui permet de parler de sa culture source en langue cible. Avant même d'avoir étudié la moitié de la série, l'apprenant connaît suffisamment la langue pour parler de la culture cible comme de sa propre culture : il est préparé à échanger avec l'altérité. SLV2C propose un tour d'horizon des principaux pays francophones. Ainsi, la langue française n'est plus simplement liée à une nationalité mais s'inscrit dans une territorialité linguistique. Le cinquième volume aborde une multitude de sujets sans autre lien apparent que leur focalisation française (p.ex. *Marianne dans tous ses états*, *Ces sacrées autoroutes de l'information*). En effet, le manuel recourt à un grand nombre de documents authentiques, notamment chiffrés (tableaux, sondages...), qui permettent

---

<sup>131</sup> Puisque nous n'analysons que les contenus textuels, nous laisserons de côté le volume consacré aux exercices.

d'aborder tous ces sujets du point de vue des locuteurs cibles. SLV3B est consacré à l'art sous toutes ses formes (littérature, cinéma, gastronomie...). Quant au dernier volume, il envisage l'apprenant comme un citoyen du monde, conscient de problématiques sociétales voire planétaires (p.ex. écologie). Le manuel dépasse alors sa fonction première qui est d'enseigner la langue culture, pour « éduquer civiquement » en français.

Chaque leçon comprend au minimum un texte (surtout de petits dialogues dans SLV1), de nombreuses illustrations de diverses natures (photographies, dessins, cartes...), un encadré reprenant le vocabulaire et les phrases-clés (transcrits en API). Des chansons ponctuent régulièrement les chapitres. L'approche communicative est privilégiée comme en témoigne la focalisation sur les actes de langage. Dans SLV1, les dix premières unités se terminent d'ailleurs par une page intitulée « Actes de parole » qui enseigne, sous forme de dessins, certains rituels conversationnels.

Pour finir, le titre de la série est lui aussi intéressant à interpréter. Selon le dictionnaire Larousse<sup>132</sup>, l'expression « sur le vif » signifie (nous soulignons) :

Dans un contexte réel, selon **la réalité, dans ce qu'elle a de plus éphémère**, de plus vivant.

Par ce choix, l'énonciateur montre sa volonté de donner à voir la réalité française, capturée dans quelques centaines de pages de la manière la plus authentique possible. La définition rappelle aussi la fugacité de la réalité : cette interprétation n'est pas sans rappeler la liquidité de la vie postmoderne dont parle Bauman. L'auteur a-t-il voulu, dans son titre, expliquer que la culture qu'il dépeint est en fait insaisissable ? Pour le moins, le titre en quatrième de couverture « Du français vivant – pris **Sur le Vif** » suggère que la langue étudiée est contemporaine et « réelle », donc extraite telle quelle de la réalité francophone et non reproduite et transformée pour des desseins pédagogiques.

#### 2.3.2.5. *Voilà*

La dernière série, *Voilà*, date des années 2000. Nous avons utilisé pour notre corpus la version rééditée la plus récente, dans la mesure où les nouveaux (et derniers à ce jour) programmes-cadres sont sortis en 2003-2004. Il nous a semblé plus intéressant de prendre une série représentative de la décennie 2000 qui applique les dernières directives nationales. Celle-ci se compose de six

---

<sup>132</sup> En ligne sur : <http://www.larousse.fr/dictionnaires/francais/vif/81948/locution?q=vif#177142>; s.v. vif > expressions.

volumes : *Voilà 1 Textes* (V1, 2008 [2004]), *Voilà 2* (V2, 2009), *Voilà 3* (V3, 2008 [2005]), *Voilà 4* (V4, 2009 [2006]), *Voilà 5* (V5, 2009 [2007]), *Voilà 6*, (V6, 2008 [2007]). Chaque volume a été rédigé par un comité d’auteurs finlandais auquel au moins un Français a participé à chaque fois. Comme dans les années 1990, l’équipe est mixte, ce qui laisse deviner l’intention de croiser plusieurs regards sur et provenant de la société cible. Soulignons que Kari Bärlund était aussi l’un des auteurs de la série précédente.

Ces manuels sont destinés à un public d’apprenants de langue B2 ou B3, qui commencent avec un premier manuel différent mais poursuivent l’apprentissage avec les mêmes volumes, selon un rythme adapté à leur niveau. V1 est divisé en deux parties : le livre de textes et le livre d’exercices. Nous n’analyserons ici que le livre de textes, autrement dit la série utilisée par les apprenants en « B2 kielen peruskoulun oppimäärä ». Les cinq autres manuels incluent les textes et les exercices dans le même ouvrage. L’enseignant dispose également de guides du professeur (avec la retranscription des compréhensions orales), de transparents contenant les corrigés des exercices, de matériel audiovisuel (CD avec dialogues), de fiches pédagogiques, de matériel d’évaluation (examens) en version papier et pdf. Un CD est fourni aux apprenants avec le premier volume.

L’ensemble pédagogique est structuré de façon thématique : chaque ouvrage aborde des sujets très variés. V1 textes sert d’introduction au français : les personnages sont de jeunes francophones que l’on peut suivre dans leurs vie et activités quotidiennes. Il est divisé en deux modules : « Module I : Les copains d’abord / Module II : Destination Paris ». Les titres des chapitres évoquent des actes de langage liés aux situations de la vie quotidienne : p.ex. V1, chap.3 « On prend le métro ? » ; V1 chap.7 « Quels sont tes loisirs ? ». Le sommaire indique en plus du titre les points de grammaire étudiés dans chaque chapitre. V2 est consacré aux loisirs et V3 à la francophonie. V4 est consacré à la culture contemporaine de la France (p.ex. V4 chap. 2 « Les pieds sous la table ! » ; chap. 6 « Croire ou ne pas croire –telle est la question ») et revient aussi sur l’histoire de France (V4 chap.5 « La Révolution française et ses symboles »). V5 se concentre sur les « Etudes et projets d’avenir », c’est-à-dire sur les thèmes proches des préoccupations des apprenants (trouver un job d’été, effectuer une année d’échange à l’étranger, etc). Il traite de sujets destinés à un public plus âgé et plus mature (p.ex. l’intégration, la vie active). Le dernier volume, V6 s’intitule « La Culture *ja* Notre monde à nous tous ». Il est, comme le volume 1, constitué de ces deux modules. On y parle de la culture cultivée (littérature, théâtre...) puis de thématiques citoyennes (politique, environnement, consommation...).

Dans le premier volume, en général, chaque leçon consiste en un dialogue (assez court) à écouter avec le CD fourni, suivi d'une partie « vocabulaire » (lexique français-finnois) qui aide à comprendre le dialogue puis d'une partie orale. La retranscription de ces dialogues est imprimée à la fin de l'ouvrage. De plus, à dix reprises, une partie intitulée « Le mot juste » propose différentes formulations pour l'expression d'un acte de langage. Il s'agit surtout de formules ritualisées (vœux, salutations, excuses, remerciements...), utiles à l'apprenant visitant la France.

De nombreux autres types de documents sont exploitables (chansons, dessins, « casse-tête » ou quiz). Beaucoup d'explications sont données en finnois : il semble que la méthode indirecte soit privilégiée, contrairement à la série de 1965 qui proposait toutes les explications et consignes en français. Les cinq autres volumes ont la même structure : un texte (souvent un dialogue mettant en scène des personnages), suivi de la traduction du lexique et de nombreux exercices. Toutes les explications grammaticales se trouvent à la fin de l'ouvrage. L'iconographie en couleurs est très présente et la compréhension orale occupe une place importante. La grammaire est notionnelle et explicite et les interactions apprenant-apprenant encouragées dans les consignes. Les aspects sociolinguistiques du français font l'objet d'une attention particulière ; les contenus thématiques sont hétéroclites. Ainsi, l'approche communicative est privilégiée même si, comme c'est le cas pour SLV, l'éclectisme dénoncé par Puren (1994) rend ces ouvrages souvent beaucoup plus confus que les séries précédentes.

Enfin, le titre *Voilà* peut se voir attribuer plusieurs significations par le destinataire. Nous suggérons les trois interprétations suivantes : d'une part, bien que l'opposition entre « voici » et « voilà » tende à s'estomper, ce présentatif peut être compris comme une mise à distance de l'Autre car il sert habituellement à désigner un objet ou une personne plutôt éloignés du locuteur. L'auteur-énonciateur se placerait alors dans une position ethnocentrée pour donner à voir une altérité « lointaine », différente et exotique. D'autre part, « voilà » peut avoir une valeur conclusive, à la fin d'une énumération, pour signifier qu'un processus est arrivé à son terme. Dans ce cas, nous pourrions interpréter ce titre comme l'expression de l'exhaustivité du manuel en matière de langue-culture. Le terme « voilà » s'utilise aussi lorsque l'un des interlocuteurs transmet un objet à un autre : il induit un don, une transmission et donc un échange et un contact avec l'Autre. Cette dernière interprétation semble la plus probable dans le cadre de l'apprentissage d'une langue.

Pour conclure, nous pouvons déjà observer de nombreuses différences structurelles, méthodologiques et même idéologiques entre les cinq séries de notre corpus. BMD, œuvre d'un seul auteur, contenait des textes plus exigeants grammaticalement mais restreignait la culture cible



à un stéréotype. DD prétendait enseigner un français fondamental basé sur l'authenticité des dialogues. En réalité, ces dialogues paraissent très artificiels car ils sont inventés pour introduire des notions grammaticales ou enseigner avant tout une langue écrite « oralisée » (p.ex.DD : 69). Quant aux dimensions interculturelles, cette série élargit la définition d'un Français typique à plusieurs ethnoreprésentants et introduit massivement (surtout dans le 2<sup>ème</sup> volume) des documents authentiques. La focalisation est ainsi déplacée vers la culture cible : ces documents présentent la France du point de vue de ses locuteurs. Bien sûr, la sélection des documents authentiques incombe à l'auteur qui, à travers ses choix, laisse toujours entrevoir ses représentations et sa perception de la culture cible. Dans OYV, le contenu socioculturel est mis en avant, des personnages francophones sont introduits et les références à la culture source plus nombreuses. L'iconographie a pris une place importante dans la transmission des données culturelles depuis le milieu des années 80. Dans les deux dernières séries, le foisonnement d'informations provenant de multiples sources permet un traitement très varié des problématiques culturelles et interculturelles. L'absence de référence à une famille typique tout au long du même ouvrage a engendré l'éclatement des contenus : les expériences individuelles sont privilégiées et ces séries, à première vue, se garderaient de généraliser et de réifier les attitudes, modes de vie et caractéristiques de l'altérité. La communication a détrôné l'apprentissage de la grammaticalité.

Voyons à présent plus précisément comment ces cinq époques didactiques ont envisagé les contenus culturels de l'apprentissage du français en Finlande. Dans la partie suivante, nous allons décrire les contenus des séries quant à la culture cultivée, autrement dit voir quelle sélection des connaissances encyclopédiques a été opérée selon les décennies.

## 2.4. La compétence référentielle : emblématisation et mythification de l'imaginaire patrimonial

Le patrimoine présenté (historique, géographique) est aussi appelé par Boyer (2003) la compétence référentielle. Avant même de commencer l'analyse, nous pouvons supposer que les représentations partagées d'ordre patrimonial seront relativement stables dans le temps. L'instabilité et le défaut d'unanimité concernent surtout les représentations partagées de nature socioculturelle (valeurs, idéologies, peurs...) qui relèvent davantage d'implicites codés et donc d'une conception individuelle plutôt que collective. En raison des évolutions épistémologiques et méthodologiques en DLE, nous formulons toutefois l'hypothèse que les connaissances encyclopédiques transmises évolueront, au fil des décennies, d'une culture civilisationnelle (histoire, grands auteurs) à une culture plus populaire (chanteurs, sportifs, etc).

Pour Boyer (2003 : 34), l’emblématisation et la mythification sont les modes représentationnels dominants qui illustrent le mieux le figement de l’imaginaire patrimonial. En effet, les locuteurs d’une même communauté partagent de façon consensuelle aussi bien les grands événements de leur Histoire commune que les produits populaires de leur quotidien. Boyer (2003 : 113) explique aussi que certains objets, un temps emblématisés, deviennent des mythes et enrichissent régulièrement la strate patrimoniale de l’imaginaire ethnosocioculturel. Nous allons donc voir dans notre corpus les emblèmes et mythes qui caractérisent la culture française à chaque époque. Ces connaissances sont de nature encyclopédique : elles visent à enrichir les savoirs généraux sur les fondements de la culture cible. Elles constituent la compétence référentielle dans la mesure où elles doivent être connues de l’apprenant pour qu’il comprenne la plupart des implicites présents dans la langue.

Par ailleurs, nous avons déjà mentionné que, pour Bourdieu, la culture est la capacité à faire des distinctions de plus en plus précises. L’un des objectifs de l’école est d’amener l’élève à opérer des classifications, d’où la réification de processus dynamiques comme la culture, qui se retrouve emprisonnée dans cette nécessité éducative de catégorisation et de hiérarchisation des savoirs :

Celui qui ne sait pas classer est perdu, dans le brouillard, et, par conséquent, enfermé dans sa solitude. L’aptitude au tri, à l’ordonnancement, à la non-confusion, est le résultat auquel doit aboutir toute éducation. (Abdallah-Pretceille et Porcher, 1996 : 35).

L’ordonnancement des connaissances passe par la maîtrise d’un maximum de données encyclopédiques sur la culture cultivée mythifiée (notamment les auteurs de référence et l’histoire du pays) ainsi que sur les objets emblématisés de la culture populaire (p.ex. personnages célèbres). Nous incluons dans ce domaine les références toponymiques, qui servent à situer la culture cultivée (p.ex. monuments et lieux culturels) aussi bien que le lieu d’habitation de l’altérité (lieux de vie présentés, particularités régionales...).

#### 2.4.1. Culture cultivée vs. culture populaire

Williams (1965 : 57) définit la culture selon trois axes : l’idéal des valeurs universelles, le domaine documentaire (ensemble des productions intellectuelles et créatives dans lesquelles la pensée et l’expérience humaine seraient « enregistrées ») et le domaine social (modes de vie qui traduisent des significations et valeurs). Il sera question ici du « domaine documentaire » qui englobe personnages, œuvres, dates et événements de référence pour la très grande majorité des Français.

#### 2.4.1.1. *Bonjour Monsieur Dupont*

Dans BMD, la culture savante est présentée comme la seule valable. Le dernier chapitre, « Une cuillerée de culture », présente la définition de la culture à cette époque : un ensemble de connaissances historiques et littéraires que l'altérité étrangère doit absolument maîtriser. Dans ce chapitre, la famille Dupont s'interroge sur les connaissances à transmettre à un visiteur étranger en France. Nous considérons ce procédé comme la mise en abyme de la position de l'apprenant finlandais face à ce manuel. A travers la mise en scène d'une famille française confrontée à la problématique de la transmission de la culture à « l'étranger », l'auteur véhicule en réalité ses propres représentations des composantes de la culture française. Les données culturelles « essentielles à connaître pour un étranger » sélectionnées par les Dupont pour leur visiteur sont en fait celles déterminées par l'auteur à l'intention des apprenants. Les grands auteurs, compositeurs et personnages historiques constituent la base de cette compétence culturelle (nous soulignons) :

*M. Dupont.* Continuons à former l'esprit de notre visiteur étranger. Nous lui avons montré le beau pays de France, les merveilles de sa capitale et les produits de ses industries. **Il a vu Versailles et les châteaux de la Loire, il a même visité un musée de peinture française.**

*Mme Dupont.* **Il faut qu'il connaisse Molière. Il faut que nous l'emmenions à la Comédie Française.**

*Martine.* Oui, je suis d'accord. Mais il faudra qu'on choisisse une pièce facile pour qu'il puisse comprendre ce qui se passe sur scène. **Il faut qu'il voie par exemple le Malade Imaginaire ou les Femmes Savantes.**

*Jean-Louis.* A mon avis **il faut qu'il apprenne un peu d'histoire**, juste assez pour **ne pas confondre le Roi Soleil et Napoléon Ier**. Il faut absolument qu'il sache la date de la Grande Révolution française (1789).

*Lisette.* Moi, je pense qu'**il faut qu'il lise le Petit Prince**. C'est un livre que même les étrangers peuvent comprendre, n'est-ce pas ?

*Martine.* Tu as raison, Lisette. Moi, **je voudrais qu'il suive un petit cours de civilisation à la Sorbonne**. Malheureusement il n'a pas assez de temps pour cela.

*Jean-Louis.* De toute façon **il faudra que nous le mettions au courant de la politique actuelle.**

*Martine :* En tout cas, **il faudra qu'il entende de la musique française ; du Debussy, du Ravel** au moins.

*Mme Dupont.* Oui, et **il faudra que quelqu'un aille avec lui à l'Opéra [...]**. (BMD : 91-92).

Les trois domaines de référence en matière de compétence culturelle pour former « l'étranger » sont, pour les Dupont, et donc pour l'auteur, dans l'ordre : l'histoire, l'art, la littérature, la musique, la politique. La famille a enjoint au visiteur de découvrir tout d'abord des lieux chargés de culture savante (historique) comme Versailles ou les châteaux de la Loire. Ensuite, elle l'a emmené dans un musée pour lui montrer des œuvres d'art avant de s'intéresser à son éducation littéraire. Implicitement, les enfants, Martine et Lisette insistent sur la « complexité normative » des œuvres littéraires françaises. Elles opèrent une sélection de deux monographies accessibles à la

compréhension d'un non initié et sous-entendent par là que leurs connaissances littéraires, malgré leur jeune âge, vont bien au-delà de ces ouvrages :

Il faudra qu'on choisisse une pièce facile pour qu'il puisse comprendre ce qui se passe sur scène. [...] Le Petit Prince. C'est un livre que même les étrangers peuvent comprendre, n'est-ce pas ? (BMD : 91-92).

Le natif est considéré comme un expert de « sa » culture savante, quel que soit son âge (précisons que Lisette, la fille des Dupont est âgée de 7 ans). La musique classique (grands compositeurs et opéra) viendra parfaire les connaissances de la culture cultivée. Dans la formation culturelle de l'étranger d'après les personnages, nous retrouvons le développement de la capacité à établir des distinctions, grossières au début, puis de plus en plus fines :

**il faut qu'il apprenne un peu d'histoire, juste assez pour ne pas confondre le Roi Soleil et Napoléon Ier**

du **Debussy**, du **Ravel au moins**. (BMD : 91-92).

Ces connaissances historiques et artistiques sont définies comme minimales. Elles constituent une première porte d'entrée sur la culture de l'Autre, le socle de l'ordonnement des connaissances culturelles. Ce vingt-sixième chapitre avait pour objectif grammatical l'acquisition du subjonctif. Il n'est donc pas étonnant que les personnages recourent massivement à la tournure impersonnelle « il faut que ». Cependant, l'auteur a délibérément choisi d'appliquer cette tournure aux composantes de la culture cible à connaître. « Il faut que », à dix reprises, est suivi d'un élément de la culture savante à entendre, voir, lire ou apprendre. L'adverbe de manière « absolument » exprime la nécessité voire l'obligation : la tournure prend donc la valeur d'une injonction de connaître une date mythique française, celle de la Révolution. Notons que l'exemple de phrase au subjonctif donné dans le cahier d'exercices est : « Il faut que je connaisse Molière ». L'auteur est évidemment contraint par la progression des notions grammaticales mais aucunement dans l'association d'un point grammatical à un thème. L'énonciateur, dissimulé derrière ses personnages, laisse donc voir que les connaissances culturelles dont il parle sont évidentes et essentielles à la compréhension de la langue-culture. Le manuel de 1965 est caractéristique des ambitions civilisatrices de l'époque didactique, comme en témoigne la première réplique de Monsieur Dupont : « Continuons à **former l'esprit** de notre visiteur étranger » (*ibid.*). La culture est synonyme de civilisation : civiliser l'étranger, c'est lui montrer une culture muséale (Beacco, 2000 : 91) qui pourra élever son esprit. Cette culture s'apprend, p.ex. dans « le cours de civilisation de la Sorbonne », étape qui semble incontournable à une maîtrise élémentaire de la culture cible.

La plupart des chapitres visent à l'enseignement d'un vocabulaire usuel (demander l'heure, parler de ses loisirs, savoir décrire une personne, etc). Les informations les plus « culturelles » n'arrivent qu'à la fin de l'ouvrage, dans les deux derniers chapitres. Avant cela, l'apprenant n'est probablement pas considéré comme linguistiquement compétent pour accéder à ces œuvres. Quelques rares données sont tout de même disséminées dans le manuel : elles sont littéraires (extraits de *Paroles* de Jacques Prévert, BMD : 31, 76) ou historiques (date de la fête nationale, BMD : 10 ; des grandes vacances BMD : 34 ; évocation de la guerre d'Algérie, BMD : 70). A la suite des leçons, une partie intitulée « Lectures » (BMD : 95-105) regroupe quelques textes français de différentes époques et de différents styles : *Barbara* de Prévert, une *Lettre persane* de Montesquieu, « L'argent » de Sacha Guitry et un extrait du *Petit Prince* de Saint-Exupéry.

#### 2.4.1.2. *D'accord ? D'accord*

Dans la série publiée dans les années 1970, *D'accord ? D'accord*, une nouvelle composante de la culture apparaît : les savoirs encyclopédiques incluent à la fois la culture cultivée (Voltaire, Molière, Napoléon...) et une culture plus populaire présentant les vedettes de la chanson ou du cinéma de l'époque (Brigitte Bardot, Catherine Deneuve, Claude François, Sylvie Vartan...) ou des personnages populaires fictifs comme Astérix. L'emblématisation a donc changé de nature et s'applique aussi à la culture contemporaine (et même davantage qu'à la culture cultivée). En ce sens, le contenu culturel semble s'étoffer d'une décennie à l'autre, puisqu'il inclut une nouvelle dimension, qui l'éloigne du contenu traditionnel et civilisationnel. Les événements historiques sont aussi remplacés par des événements populaires, comme le Tour de France (DD : 46).

Malgré la pauvreté iconographique, des personnages emblématisés sont ponctuellement représentés (p.ex., George Simenon, TD : 91-92) et des extraits de leurs œuvres proposés : p.ex. un extrait de *Le château de ma mère* de Pagnol (TD : 213-214). Le cinéma occupe une place importante dans cette série où acteurs et réalisateurs sont régulièrement cités. Le septième art est ainsi considéré par l'énonciateur comme un moyen moderne et efficace d'apprendre le français :

C'est que le cinéma est vraiment l'art de notre siècle. [...] N'oublions pas que le film est devenu un des moyens les plus efficaces de diffusion d'idées et d'instruction. Quelle chance alors qu'on puisse apprendre le français par le cinéma ! (TD : 208).

D'une certaine façon, l'énonciateur invite l'apprenant à multiplier les sources d'apprentissage et à ne plus se contenter de lectures dans la langue cible. L'intérêt pour les grandes œuvres littéraires et artistiques a diminué au profit d'une culture plus moderne, qui est néanmoins parfois dépréciée et critiquée avec un brin de nostalgie :

Bien sûr **toutes les chansons françaises d'aujourd'hui ne sont pas des chefs-d'œuvre artistiques**. Mais **même une chanson très simple** exprime, en quelque sorte, un moment de la vie moderne. A côté des succès populaires (Mireille Mathieu) et des chansons yéyé (Johnny Halliday [sic]) il y a la chanson poétique (Georges Brassens) et la chanson politique (Jean Ferrat). (TD : 26).

L'évolution typologique de la culture est parfaitement illustrée par le chapitre 13.1 de *D'accord ? D'accord* intitulé « Neuf portraits » (146-147). L'auteur a choisi de présenter sur une double page les neuf personnages célèbres, emblématisés ou mythifiés, qui lui paraissent essentiels à connaître : Astérix, Molière, Voltaire, Napoléon, De Gaulle, Catherine Deneuve, Mireille Mathieu, Jean-Paul Belmondo, Maigret, autrement dit, deux personnages fictifs, deux auteurs, deux personnages politiques, deux acteurs et une chanteuse. Ces proportions ne semblent pas respectées dans l'ensemble de la série qui se consacre davantage aux œuvres et personnages contemporains qu'aux références passées.

#### 2.4.1.3. *On y va*

Dans la lignée de la série précédente, nous pouvons noter qu'une culture contemporaine et populaire domine maintenant largement la culture savante dans la série des années 1980, *On y va*. Les grandes œuvres importent peu comparativement aux décennies antérieures : la culture quotidienne/anthropologique a totalement supplanté la culture cultivée. Les chapitres sont essentiellement composés de dialogues inventés et de textes semi-authentiques. La volonté des auteurs est claire : entraîner les apprenants à communiquer, par la maîtrise des actes de langage les plus courants. Aucun texte ne traite de l'histoire de France, nous trouvons simplement un encadré (OYV4 : 191) expliquant un évènement récent : Mai 68. Les références à l'art sont en revanche très nombreuses dans le quatrième volume. La peinture occupe une place importante dans V4 : Manet, Degas, Renoir, Cézanne, Monet et Gauguin sont les peintres les plus cités. Le cinéma contemporain est surtout présenté à travers des affiches de films et des photos d'acteurs ou de réalisateurs célèbres : Alain Resnais, Fanny Ardant, François Truffaut, etc. V4 aborde aussi différentes périodes de la littérature française, de Baudelaire à Simone de Beauvoir. Plusieurs extraits littéraires sont proposés : Apollinaire *Le Pont Mirabeau* (p.159), Paul Eluard *Au rendez-vous allemand* et *Derniers poèmes d'amour* (p.157), Nathalie Sarraute *Tropismes* (p.165), Alain Robbe-Grillet *Djinn* (p.174), etc. En dehors de ce volume, l'ensemble de la série insiste davantage sur les connaissances contemporaines plutôt que sur la connaissance d'une culture cultivée, p.ex. en présentant les différents journaux quotidiens selon leur contenu et leur orientation politique :

Ceux qui s'intéressent surtout aux faits divers (accidents, crimes, petites nouvelles) ont le choix entre *Le Parisien Libéré* et *France-Soir*. Ceux qui préfèrent s'informer sur des nouvelles sérieuses présentées d'une façon assez objective lisent *Le Monde*. *Le Figaro* est le porte-parole de la droite française. *L'Humanité* est le journal du Parti Communiste. *Le Matin de Paris* et *Libération* donnent une interprétation socialiste ou gauchiste des événements. (OYV4 : 261).

Ainsi, les auteurs aident l'apprenant à interpréter les textes selon leur source énonciative. Par ailleurs, les événements populaires semblent occuper davantage de place dans le manuel que les grandes œuvres : fête nationale, festival de Cannes, festival d'Avignon, etc (un encadré dans OYV4 : 181 présente les festivals importants en France). Les personnalités célèbres mentionnées sont contemporaines de la série et appartiennent à la culture populaire : l'acteur Jacques Weber, le joueur de tennis Yannick Noah, les chanteurs Yves Duteil et Johnny Hallyday, etc.

La quasi-absence de références à la culture cultivée rompt avec l'idéologie précédente d'un enseignement avant tout civilisationnel. Seuls les monuments semblent conserver un intérêt avant tout illustratif. Les œuvres ont en revanche perdu leur attrait d'antan, comme en témoigne la légende de la photo du Louvre rédigée par un personnage : « Un grand musée plein de vieux tableaux ».

#### 2.4.1.4. *Sur le vif*

La série *Sur le Vif* est très complète dans le sens où elle aborde tous les types de culture dans les différents volumes. La culture cultivée est traitée en particulier dans SLV3B, consacré à l'art. Dans ce manuel, l'iconographie est extrêmement présente et n'est pas seulement décorative : les photographies représentant des peintures ou des sculptures complètent les textes et peuvent faire l'objet d'exercices. La culture artistique proposée est surtout une culture générale dans SLV3B, où l'on présente aussi bien des œuvres de Van Gogh que de César ou de Manet. Le manuel réhabilite la culture cultivée, en présentant les musées comme des lieux « à la mode » en France :

Le musée est **très à la mode**. On voit que les gens **se précipitent** au musée. On voit le **succès** du musée du Louvre, du Centre Pompidou, du musée d'Orsay. (SLV3B : 28).

Cette insistance sur l'intérêt de la culture cultivée est néanmoins reléguée à la fin de la série, dans l'avant-dernier volume. Lors des deux décennies précédentes, la culture élitiste avait perdu de son prestige au profit d'une culture contemporaine et populaire. Il semble que dans SLV, les auteurs aient voulu proposer une fusion et une complémentarité entre ces deux types, en évoquant la modernité des œuvres passées. La littérature n'est pas laissée de côté : SLV distille ponctuellement des extraits de « classiques » littéraires (p.ex. SLV3C : 24, *Julie ou la nouvelle*

*Héloïse* de Rousseau ; id. : 32, *Les Lettres Persanes* de Montesquieu, etc). La culture cultivée est ainsi abordée une fois que les apprenants maîtrisent suffisamment la langue. Dans les volumes précédents, la culture contemporaine et populaire domine : explications sur les jours fériés, la fête nationale (SLV1 : 48-49), la fête de la musique (SLV2A : 17), le Tour de France « l'évènement sportif le plus médiatisé du siècle » (SLV3A : 22), le festival de Cannes (SLV3B : 35-37), etc. Nous retrouvons également cette tendance dans la proportion de chansons présentes par rapport au nombre de poèmes. En dehors de quelques poèmes et textes célèbres (*Les feuilles mortes* de Prévert, SLV2A : 18 ; *Il pleure dans mon cœur* de Verlaine, SLV3A : 35, etc), la série fait surtout référence aux chansons d'artistes contemporains très populaires en France, qu'ils soient français (Julien Clerc, Patrick Bruel, Francis Cabrel ...) ou francophones (Khaled, Youssou N'dour, Céline Dion...). SLV met aussi l'accent sur un art « oublié » dans les séries précédentes, la bande dessinée, considérée comme le neuvième art, aussi important pour les Français que le cinéma :

La bande dessinée a une longue histoire en France et en Belgique. On peut même dire qu'elle est née dans ces deux pays [...] Ne rien connaître à la BD, en France, étonne autant que de ne rien connaître au cinéma. (SLV2A : 28).

Nous notons également que le manuel évoque le problème de la traduction et de l'adaptation des œuvres à la culture qui y aura accès :

Dans la version originale de *Tintin au Congo*, le jeune héros tuait un rhinocéros en le faisant exploser à la dynamite ! Mais quand on décida de publier cet album en Scandinavie, Hergé, respectueux des sensibilités écologiques de ses lecteurs nordiques, changera le scénario et fera fuir le rhinocéros, effrayé par un coup de feu. (SLV2C : 16).

Cet extrait fait référence au relativisme et aux sensibilités culturelles à prendre en considération lors du passage d'une langue-culture à l'autre. L'apprenant prend ainsi conscience que son monde de références et de valeurs n'est pas le même que celui d'autres lecteurs d'un même ouvrage : la culture source influence la réception et l'interprétation des œuvres.

Ce mélange de différentes conceptualisations de la culture est visible dès le premier volume : dans SLV1, une double page spéciale intitulée « Civilisation » présente 22 personnages célèbres, vivants ou morts, de tous domaines : Debussy, Isabelle Huppert, Surya Bonaly, Gérard Depardieu, Saint-Exupéry, Michel Tournier, Henri Leconte, Louis XIV, Molière, Patricia Kaas, J-P. Papin, Jacques Cousteau, Isabelle Adjani, Alain Prost, Descartes, Rodin, Voltaire, Brigitte Bardot, Vanessa Paradis, Napoléon 1<sup>er</sup>, Didier Auriol et Monet (SLV1 : 94). La distinction ne s'opère plus vraiment entre les personnages illustres emblématisés ou mythifiés : ils sont tous mentionnés comme des représentants de la « civilisation » française, sans hiérarchisation. La culture cultivée au sens patrimonial est ainsi placée sur le même plan que la culture populaire. Ce phénomène se



reproduit à deux reprises dans SLV2A. Premièrement, lorsque les auteurs évoquent quelques personnages célèbres ayant vécu en Alsace, ils citent pêle-mêle : Gutenberg, Dreyfus, Jean-Claude Killy ou Dagobert (SLV2A : 12). Deuxièmement, une demi-page intitulée « Des Français célèbres » mentionne Charlemagne, Mitterrand, Louis Pasteur, Sartre ou Truffaut (id. : 52).

Le programme-cadre des années 1990 définissait la culture comme un ensemble incluant l'art, les sciences, les coutumes, valeurs et façons de vivre (Opetushallitus, 1994a : 73). Nous constatons que le manuel suit ces recommandations en traitant toutes les acceptions de la culture, avec des références aussi bien à Charlemagne qu'à Yannick Noah.

#### 2.4.1.5. *Voilà*

La dernière série de notre corpus, *Voilà*, est, comme la série précédente, très volumineuse (6 ouvrages). Elle regorge par conséquent de références culturelles diverses, dans les textes comme dans l'iconographie. Dans cette partie, V1 (introduction au français), V2 (loisirs), V4 (civilisation actuelle et passée) et V6 (la culture) nous intéressent plus particulièrement car leur contenu recouvre différents types de culture. La culture cultivée historique n'apparaît réellement que dans le quatrième volume, où sont exposées brièvement les grandes lignes de l'histoire de France (la Gaule, Louis XIV, les deux guerres...) (V4 : 70-71), l'histoire de la Révolution (chap.5) et de Napoléon. L'histoire récente est aussi évoquée (abolition de la peine de mort, indépendance de l'Algérie...) mais de façon plus anecdotique. Avant ce volume, la seule occurrence historique faisait mention de la Révolution française (V1 : 98). La culture artistique fait l'objet du dernier volume : les peintres, musées français, grands auteurs et films célèbres y sont cités. Un chapitre de V4 traite de « Jules Verne : l'écrivain visionnaire ». Il semble que les œuvres ou artistes fassent l'objet d'explications plus complètes que dans les séries des années 60 à 80, qui se contentaient de compiler des références sans en expliquer l'histoire. L'auteur choisit moins de thématiques (la Révolution, Jules Verne...) mais les développe davantage.

La culture cultivée s'étend des comédies musicales contemporaines (V2 : 76) aux *Misérables* de Victor Hugo (V1 exercices : 166) et inclut les œuvres et artistes francophones (*Tintin*, *Les Invasions Barbares*, Georges Simenon, etc), exactement dans la même logique et avec les mêmes références que la série *Sur le Vif*. Les stars contemporaines de la chanson (p.ex. Garou, Zebda), du cinéma (Audrey Tautou, Jamel Debbouze...), du football (Zinedine Zidane...), de la littérature (Nothomb...) sont plus fréquemment citées que les personnages représentatifs de la culture élitiste. Il semble que la culture cultivée soit devenue, au fur et à mesure des séries, majoritairement

contemporaine. Les références aux personnages mythiques ne sont pas moins nombreuses avec les années : elles ont été complétées et dépassées en nombre par des références populaires moins stables dans le temps.

## 2.4.2. Les références toponymiques

Dans cette partie, nous étudierons les désignants toponymiques des « macro » aux « micro-espaces » de référence proposés par les auteurs. Quelle place occupe l'espace francophone dans les différentes séries ? La France métropolitaine représente-t-elle le point de focalisation principal ? Dans quelles proportions la diversité régionale est-elle mentionnée ? Quelle vision de Paris les auteurs transmettent-ils ? Quels sont les lieux de vie récurrents dans lesquels les personnages sont mis en scène ? Et enfin, quels monuments et lieux culturels paraissent incontournables pour l'acquisition d'une compétence culturelle toponymique de l'apprenant ? Attendu que le manuel porte un discours sur la réalité, nous souhaitons dans cette partie « éclairer la perception qu'un pays donné a de l'espace étranger » (Zarate, 2006 : 12). Pour cela, il importe de savoir où se situe la description de la culture cible (pays source, cible, francophone). La focalisation adoptée peut avoir un impact sur la réception et la compréhension du discours des auteurs.

### 2.4.2.1. *Bonjour Monsieur Dupont*

Dans BMD, l'espace francophone n'est mentionné qu'une seule fois, simplement pour donner aux apprenants une idée de l'extension de la langue cible :

En France, on parle français. En Belgique, on parle français aussi. En Suisse, on parle français, allemand et italien. (BMD : 10).

La focalisation toponymique principale reste l'Hexagone et en particulier Paris. Les deux occurrences qui désignent un espace en dehors de la capitale sont la vallée de la Garonne (« le frère de Mme Dupont [...] possède une ferme dans la vallée de la Garonne », BMD : 33) et la Touraine d'où Mme Dupont est originaire (« Je passais les vacances chez mon oncle en Touraine », BMD : 68). Dans l'avant-dernier chapitre, la visite d'un ami scandinave sert de prétexte pour mentionner toutes les curiosités touristiques que ce dernier devrait voir en France. Les Dupont réfléchissent à un programme de visites incontournables (BMD : 85-86) :

*Martine:* Moi, si j'étais son guide, je l'emmènerais d'abord dans la montagne, en Auvergne ou en Savoie où il verrait les Alpes. Ensuite nous irions dans le Midi, au bord de la Méditerranée. Nous visiterions Marseille, Nice et Cannes, et je crois que nous passerions le reste du temps sur les plages là-bas.

*Lisette*: Moi, si je pouvais inviter des amis de mon âge, je partirais avec eux pour la Bretagne. Ils seraient sans doute étonnés de voir le golfe de Saint Malo pendant la marée basse. Moi, j'ai trouvé cela extraordinaire, l'année dernière. Je voudrais bien revisiter le Mont Saint-Michel, moi aussi.

*Mme Dupont*: S'ils venaient des Pays du Nord, ils voudraient sans doute voir des vignes, et c'est pourquoi nous ferions ensemble un tour en Bourgogne ou en Champagne. J'aimerais aussi leur montrer des ruines romaines, à Arles, par exemple. Nous nous arrêterions de temps en temps devant une auberge de campagne marquée de trois étoiles dans les guides Michelin. C'est là qu'il ferait la connaissance de la vraie cuisine française. Je n'oublierais pas non plus nos châteaux et cathédrales célèbres. On passerait une journée à Versailles et une autre en Touraine, dans la vallée de la Loire.

L'auteur peut ainsi faire état de la diversité géographique française : la montagne, le bord de mer, les vignes, la campagne, les sites et monuments historiques. Ce tour d'horizon donne à voir, pour la première fois dans l'ouvrage, que le pays cible ne se réduit pas à sa capitale. Paris reste, en effet, le point de vue de référence, le seul valable, y compris dans l'unique chapitre qui mentionne d'autres espaces, comme le montrent les extraits suivants (nous soulignons) :

Si un ami étranger vous demandait de lui montrer votre pays, que lui montreriez-vous, **en dehors de Paris, bien entendu** ? En tout cas, **il devrait passer une semaine à Paris**. (BMD : 85).

Le 14 juillet est la **fête nationale** en France. On danse **dans les rues de Paris**. (BMD : 10).

Voilà une maison à la **campagne, loin de Paris** (id. : 18).

Martine étudie la littérature et les langues étrangères à la Sorbonne (c'est **l'Université de Paris**) (id. : 27).

L'un des textes littéraires proposés à la fin de l'ouvrage permet indirectement de présenter la capitale comme l'origine de toutes les modes, depuis Montesquieu :

Une femme qui quitte Paris pour aller passer six mois à la campagne, en revient aussi antique que si elle s'y était oubliée trente ans. (BMD : 97, extrait d'une *Lettre Persane*).

L'auteur choisit en conscience les textes littéraires en fonction de leur difficulté linguistique mais aussi d'après leur contenu sémantique. Ces lectures finales ne font que conforter la vision de Paris donnée dans tout l'ouvrage.

L'altérité principale (et unique), la famille Dupont, habite d'ailleurs à Paris, rue de Courcelles (BMD : 7). Son périmètre d'action n'est pas très étendu car les membres de la famille se rendent, pendant leurs loisirs, dans la forêt de Fontainebleau pour un « repas sur l'herbe » (BMD : 47). La couverture de l'ouvrage est, à cet égard, très parlante : derrière Monsieur Dupont, sont esquissés quelques monuments exclusivement parisiens. Le chapitre 24, « Aux objets trouvés », met en scène Mme Dupont, à la recherche des objets perdus par les membres de sa famille. Sa discussion avec l'employé des objets trouvés donne l'occasion à l'auteur de citer tous les monuments et lieux de

Paris que l'apprenant doit connaître (p.ex. la place de la Concorde, le Jardin des Tuileries, la Tour Eiffel, le Palais de l'Unesco, le Palais de Chaillot). De nombreuses photos en noir et blanc accompagnent le texte de sept pages. Dans l'extrait « Une cuillerée de culture » présenté supra (2.4.1.1.), nous pouvons constater que les références toponymiques ont aussi trait à des monuments célèbres, porteurs de culture savante : « Versailles, les châteaux de la Loire, la Comédie Française ». Les références toponymiques servent dans cette série à diffuser des connaissances patrimoniales, à vanter les richesses culturelles de la France et plus spécifiquement de Paris.

#### 2.4.2.2. *D'accord ? D'accord*

Dans la série *D'accord ? D'accord*, les lieux évoqués sont plus diversifiés et la focalisation sur la capitale moins systématique, p.ex. trois personnages, Monique, Luc et Philippe attendent un train pour Paris à la gare de Genève (DD : 35), un autre, Cécile Bolland, parle de sa mère, née à Dijon « la capitale de la Bourgogne » (DD : 44), Michel explique que son père vient de Beaune et Esko, un personnage finlandais va même faire une enquête dans un petit village dont il rencontre le maire (DD : 90-91). La diversité régionale est soulignée et vantée :

La France est **un pays de diversité**. N'est-il pas **admirable** de trouver, dans un seul pays, la plaine et la haute montagne, la mer et les grands lacs, l'olivier et le sapin, le palmier et le hêtre, la vigne et le houblon ? (TD : 14).

En associant par une conjonction de coordination des éléments systématiquement antinomiques, l'énonciateur révèle la richesse de la France, composée de toutes les ellipses possibles entre les extrêmes proposés. Cette richesse n'est plus constituée que des grands monuments mais aussi des ressources et paysages naturels, p.ex. :

La France possède 3000 km de côtes. Il y a beaucoup de terres cultivables, surtout à l'Ouest et au Nord. [...] Les montagnes sont nombreuses à l'Est (le Jura et les Alpes), au Sud (les Pyrénées) et au Centre (le Massif central). (TD : 15-16).

Les documents authentiques permettent aussi cette décentralisation de la capitale, p.ex. à travers la page météo d'un journal (TD : 152), l'apprenant peut découvrir de nombreuses villes et les montagnes françaises. DD présente également une France rurale, quand Esko mène son enquête dans un petit village de 210 habitants (DD : 90-91). M. Rocher, le maire du village, « propriétaire de vaches, moutons, poules et d'un tracteur » répond aux questions du jeune finlandais et déplore l'exode rural :

Nous avons un grand problème : les jeunes quittent le village. [...] Il n'y a pas de travail. Nous n'avons pas d'industrie. Voilà ! (DD : 91).

Même si la campagne est mentionnée par le biais des problèmes auxquels elle fait face, elle n'est pas oubliée dans la série qui s'efforce de montrer différents aspects du pays. Toutefois, la capitale demeure l'épicentre de la culture, de la nation toute entière et même du monde :

Quand vous traversez Paris, vous allez à la rencontre de l'histoire. Chaque rue, chaque place, la Seine et Notre-Dame racontent **l'histoire de Paris, l'histoire de la France et même l'histoire du monde**. (DD : 178).

Paris, devenu une **énorme agglomération** urbaine, commande à **toute la vie de la nation**. La capitale règle les affaires importantes **de toute la France**. Cela s'explique par une centralisation excessive pratiquée depuis des siècles. **Toutes les grandes** sociétés françaises ont leurs sièges à Paris. Capitale des affaires, capitale de la mode, centre artistique, capitale des sciences (treize universités), siège de l'Unesco... (TD : 236).

**L'agglomération parisienne, berceau** de la construction automobile, abandonne peu à peu sa prépondérance au profit de la province. (TD : 238).

L'éloge de Paris se manifeste dans le discours par la gradation (1<sup>er</sup> exemple), l'hyperbole et l'anaphore (de « toute(s) » puis de « capitale » dans le 2<sup>ème</sup> exemple) et ne concerne plus seulement les arts et l'histoire mais les études, les affaires, la mode ou les organisations internationales. Paris prend ainsi une dimension planétaire, ce qui n'était pas le cas dans la série précédente. Les monuments et lieux touristiques sont par conséquent présents dans cette série également : la Tour Eiffel, le Quartier Latin, la Sorbonne, Le Louvre, le Centre Pompidou, etc. L'énonciateur recourt à des données chiffrées pour répondre à la question qu'il pose « Où habitent les Français ? » (TD : 14) : 33% à la campagne, un tiers dans des villes de plus de 20 000 habitants et le reste dans les petites bourgades. Il n'expose pas l'origine de ces statistiques mais le discours chiffré, même en l'absence de source, rend le discours objectif et incontestable car l'énonciateur se réfère à une expertise. Les personnages récurrents se déplacent dans plusieurs villes et les lieux de vie dans lesquels ils évoluent le plus fréquemment sont la maison, la piscine, le cinéma, la gare et le café.

Le monde francophone fait véritablement son apparition dans ce manuel des années 1970. Dans *Toujours d'accord*, un chapitre intitulé « Le monde francophone » (TD : 74-75) présente la carte puis la liste des pays francophones et l'expose à travers l'importance de la langue commune :

Dans tous ces pays le français a la position de langue officielle mais ce n'est pas tout. Les anciennes colonies de la France et de la Belgique, devenant indépendantes, **n'ont pas abandonné le français**. **Choisissant la langue de l'enseignement** dans leurs écoles et la langue des relations internationales, **ces pays ont trouvé naturel** de donner ce rôle au français. Au total, il y a une trentaine de pays, soit un quart des pays représentés à l'O.N.U. (Organisation des Nations Unies) qui **se servent du français ou comme langue officielle ou comme langue d'enseignement**. (TD : 75).

TD fait l’impasse sur l’imposition de la langue dans les pays colonisés et présente son expansion comme un choix affectif ou stratégique des autochtones. L’attractivité du français prime sur des explications historiques et linguistiques plus complètes. La Suisse, le Canada et la Belgique sont les trois pays francophones présentés (TD : chap. 31. 39. 40). Ils subissent un traitement assez différent. La Suisse est présentée à travers ses emblèmes (la Croix-Rouge, le fromage, l’industrie des montres « de haute qualité », TD : 145) et sa spécificité est résumée à sa neutralité valorisée :

Le monde entier **estime** la neutralité suisse. (TD : 145).

Le Canada s’illustre surtout par la défense de la langue française face à l’hégémonie de l’anglais :

Montréal, la plus grande ville de la province du Québec, se dit la métropole francophone la plus importante après Paris. **Les Canadiens font des efforts considérables pour garder pure leur langue**, mais l’influence de l’anglais est forte. (TD : 221).

Dans ce même chapitre (p.222-223), l’auteur présente un extrait de « La Petite Poule d’eau » de Gabrielle Roy et précise que l’auteur vient de la province du Manitoba (à majorité non francophone). Dans ce texte, les mots provenant de l’anglais sont en italiques : on invite l’apprenant à remarquer ces variations sociolinguistiques. Quant à la Belgique, elle n’est évoquée que pour renforcer la richesse de la culture d’expression française : l’auteur incorpore dans la culture nationale toutes les productions extérieures en langue française :

La Belgique **nous a donné** de nombreux écrivains d’expression française. Dans notre livre nous trouvons une page de George Simenon et de Françoise Mallet-Joris. (TD : 228).

Dans cet exemple, le déictique « nous » peut être interprété de deux façons : soit les auteurs ne se considèrent pas comme des membres des communautés source et cible (la Belgique a donné de nombreux écrivains que tout le monde peut lire), soit les auteurs se positionnent comme appartenant à la culture cible. Le déictique « nous » inclurait alors les énonciateurs dans la communauté des Français. Si cette deuxième hypothèse est juste, ce procédé vise selon nous à entraîner les apprenants vers l’altérité. L’énonciateur censé être le Même s’est intégré à l’Autre-Français à la fin de la série. L’apprenant, s’il fait preuve de motivation intégrative, pourra donc effectuer le même cheminement. Nous observons que les pays francophones moins développés ne font pas l’objet d’une leçon, qui nuirait probablement à l’image du monde francophone que l’auteur entend donner. Ainsi, les références toponymiques couvrent dans cette série un périmètre plus large que dans la série précédente. Cet élargissement a pour ambition de promouvoir l’envergure de la langue française à l’échelle planétaire ainsi que la diversité régionale de l’Hexagone.

### 2.4.2.3. *On y va*

Dans la série des années 1980, les premières références toponymiques concernent la capitale (OYV1 : 4, 7). Dans le premier volume, quatre leçons sur quarante-deux traitent de Paris comme le montrent leurs titres : « Leçon 38 : On arrive à Paris / 39 : Ils ont vu Paris / 41 : Grand Hôtel de la Seine / 42. En route pour Paris » (OYV1). L'un des personnages, Georges, habite rue de Sèvres (OYV1 : 33), tout comme la famille Mercier (OYV1 : 123). Cependant, les personnages récurrents dans OYV1 habitent à Epernay, en Champagne puis dans le deuxième volume, la famille Duroc accueille Pekka, un jeune finlandais, à Poitiers. Cette ville fait l'objet d'une leçon entière, ce qui permet à l'auteur de montrer la richesse et l'intérêt des villes de province :

Il y a beaucoup de monuments imposants, dont quelques-uns datent du Moyen Age : du 12<sup>e</sup> et même du 11<sup>e</sup> siècle, mais il y a aussi des constructions modernes. L'industrie mécanique et électrique sont importantes à Poitiers aujourd'hui. (OYV2 : 18-19).

*Le guide* : Voici donc Notre-Dame-la-Grande.

*Une étrangère* : Quelle vieille et belle église !

*Le guide* : Elle date du onzième siècle.

*La dame* : Poitiers est célèbre pour ses monuments anciens, je crois.

*Le guide* : Oui, madame. Certainement. (OYV2 : 20).

Même si l'auteur essaie de décentraliser les lieux d'action des personnages principaux, la leçon « Impression de Paris » (OYV2 : 34-35) présente toujours la capitale comme un lieu touristique incontournable :

*M. Duroc* : Je me demande **comment on peut voir Paris en quatre jours**. Qu'est-ce que vous avez vu ?

*Pekka* : Ce que nous avons vu ? Tous **les monuments les plus importants** : la Tour Eiffel, l'Arc de Triomphe, le centre Beaubourg, Notre-Dame.

*M. Duroc* : Excellent, ça. Qu'est-ce qui t'a plu plus particulièrement ?

*Pekka* : Ce qui m'a frappé, c'est la vue générale sur la Seine. On a l'impression que Paris est un énorme jardin, plein de palais et d'églises. Je crois que c'est **la plus belle ville du monde**.

*Mme Duroc* : **C'est possible**. Et les musées ?

*Pekka* : On est allé au Louvre voir la Joconde. C'est **le meilleur portrait** de Léonard de Vinci, n'est-ce pas ? Et on a fait une excursion à Versailles.

*Roger* : Et le soir ?

*Pekka* : Oh, nous sommes allés danser dans une discothèque...

*Mme Duroc* : Vous n'êtes pas allés au théâtre, à l'opéra ?

*Pekka* : Impossible d'obtenir des billets. Mais nous avons entendu un concert de rock **absolument formidable. Le meilleur groupe** français. On ne peut pas jouer mieux que ça !

*M. Duroc* : De toute façon **tu dois retourner à Paris**, mon garçon. **Il y a tant de choses à y voir**. (OYV2 : 35).

Les monuments parisiens constituent bien sûr la principale attraction de la ville dès le premier volume : Beaubourg, la Sorbonne, l'Hôtel des Invalides, le Palais de Chaillot, etc. La perception

que les étrangers ont de Paris est toujours positive : « Cela allait de soi que Paris était une fête<sup>133</sup> ! » (OYV3 : 183). L'auteur oppose aussi à plusieurs reprises la capitale à la province :

C'est encore **à Paris** qu'une femme a le plus de chances de faire carrière. (OYV4 : 95). **Dans la région parisienne**, le choix est vaste, et une femme arrive en général à obtenir la fonction dont elle rêve. **En province**, c'est plus rare. (OYV4 : 106).

En France, la plupart des grands événements culturels ont **toujours eu lieu à Paris**. Actuellement, **la province aussi** a une vie culturelle dynamique grâce aux Maisons de la Culture et surtout pendant les nombreux festivals organisés en été dans le pays entier. (OYV4 : 181).

Quelques photographies ou cartes illustrent d'autres régions françaises mais, en dehors de Poitiers et de Paris, les références toponymiques sont infimes comparativement aux séries des décennies suivantes. Dans *On y va*, le monde francophone se résume essentiellement à la Belgique, la Suisse et le Canada (OYV3 : kurssi 5), même si le manuel propose une carte et une liste complète des pays francophones (OYV3 : 127-128).

#### 2.4.2.4. *Sur le Vif*

Dès le début de la série SLV, dans l'unité 1 « Bienvenue en France », la diversité régionale du pays cible est mise en avant. La carte des régions françaises et une page entière de photos (SLV1 : 8) illustrent les différentes régions à travers leurs spécificités (lavande, pétanque, vignes, cathédrales, falaises...). Beaucoup de villes ou villages peu connus sont cités : p.ex. Saint-Gilles-Croix-de-Vie en Vendée (SLV1 : 79-80), Houdan, Oulins, Anet-Dreux (SLV1 : 32). Le manuel insiste sur l'existence de subcultures plutôt que sur une culture nationale uniforme, p.ex. dans SLV2A : 8-9, qui traite de l'Alsace :

C'est bien plus qu'une région française... Elle a sa propre langue, culture et tradition.

Le Languedoc-Roussillon et l'Auvergne sont également décrits avec force détails. Le manuel semble d'emblée refuser de réduire la France à sa capitale. Il présente toutes sortes de villes avant d'évoquer Paris. La famille Duroc a même quitté Paris pour habiter à Strasbourg (SLV2A : 10-11). La première référence explicite à la capitale n'arrive qu'à la page 56, quand un étudiant, François Vasseur, cherche un appartement à louer. Avant ce chapitre, les personnages principaux habitent Valence, se déplacent jusqu'à Gap puis à Embrun car « c'est plus joli » (SLV1 : 37). L'unité 7 de SLV1, intitulée « Vous connaissez Paris ? » met en scène deux personnages, Jacques et Isabelle, qui arrivent de Valence pour faire du tourisme à Paris pendant deux semaines. L'iconographie

---

<sup>133</sup> Allusion à Hemingway, 1964, *Paris est une fête*.



donne à voir les principaux monuments parisiens (la Défense, Notre-Dame, le musée d'Orsay, le Sacré-Cœur, etc) mais ces lieux touristiques ne sont pas décrits. Il faut attendre le chapitre 1 du troisième volume « Paris sera toujours Paris » pour que les auteurs expliquent l'histoire de Paris et fassent la distinction entre Rive Gauche et Rive Droite. Les références toponymiques sont donc essentiellement décentralisées et donnent à voir l'ensemble des richesses nationales.

La description culturelle ne se limite pas à l'Hexagone. Le monde francophone est fortement représenté dans cette série. Le volume 2C de SLV, intitulé « Balades francophones », est d'ailleurs entièrement consacré à la francophonie. Les territoires francophones qui font l'objet d'une leçon sont : la France, la Belgique, la Suisse, le Maghreb, le Sénégal, la Martinique, le Québec et Monaco. L'auteur a choisi de montrer une image valorisante de la francophonie en sélectionnant les pays les plus développés du monde francophone et en laissant de côté l'Afrique subsaharienne à l'exception du Sénégal. La Tunisie, l'Algérie et le Maroc sont traités ensemble, comme une même aire culturelle (« le Maghreb »), au sein de laquelle il ne serait pas utile de distinguer des nations. Or, ces pays ont une histoire et des rapports avec la France très différents. Les auteurs cherchent à montrer que l'apprentissage de la langue française donne accès à un monde riche, joyeux et exotique (nous soulignons) :

*De tous les peuples de la Gaule, ce sont **les Belges les plus braves**, a dit César. Voilà certainement une petite phrase que le voyageur entendra chez nous s'il visite assez longtemps notre **pays lilliputien**. Mais ce qu'on ne précise pas toujours, c'est que César a ajouté *parce qu'ils sont **les plus éloignés de la civilisation*** ! Or, rien n'est moins vrai. De la civilisation, c'est à tous les coins de route, que le visiteur patient pourra en trouver, car la Belgique, **c'est le pays des bons vivants**, de la *zwande*, comme on dit à Bruxelles [...]. **Notre amour des bonnes et belles choses** nous a ainsi donné – je prends **au hasard** – **la plus belle place** du monde, **une fantastique lignée** de peintres, l'école de BD **la plus riche**, **plus de 400 bières** à la couleur et à la personnalité variées et ... le sens de la dérision ! (SLV2C : 12-13).*

Si vous venez un jour chez nous, vous découvrirez **une grande diversité** de paysages, d'architecture, de mentalités ; due en partie à l'influence des pays voisins. Pour nous, les Suisses romans, **la Suisse alémanique, c'est plutôt austère**, alors que pour ses habitants, **venir à Montreux, c'est déjà l'exotisme**, et aller **en Suisse italienne**, c'est carrément **l'évasion** ! (SLV2C : 17).

L'énonciateur du manuel se sert ici du discours d'autres énonciateurs (Jef Van Meulemans pour le premier texte, Claudine Maurer pour le second) sur leur culture source. Même si le super-énonciateur<sup>134</sup> n'est pas responsable du discours laudatif tenu, il l'approuve par la sélection de ces documents. Dans le premier texte, les superlatifs et l'axiologie valorisante rendent la Belgique attractive pour l'apprenant. Pourtant, le début du texte comprend un adjectif évaluatif dévalorisant

---

<sup>134</sup> L'ensemble des auteurs qui délèguent à d'autres énonciateurs le discours (personnages, experts...).

(« lilliputien ») qui, à la fin, amplifie la concentration de toutes ces richesses culturelles sur un petit territoire. L'apprenant est invité à dépasser ses premières impressions et à comprendre qu'appréhender une autre culture n'est pas rapide (« s'il visite assez longtemps »). La civilisation est ici définie comme l'amour des belles et des bonnes choses : elle ne correspond plus à une culture élitiste mais à une richesse artistique, culinaire et architecturale. Dans le deuxième texte, il nous semble que les représentations du territoire sont également liées à la langue (alémanique = austère, italienne = évasion). L'énonciateur insiste sur l'exotisme, autrement dit sur les différences qui rendent le pays attirant. L'éloignement culturel, l'exotisme sont ici source de stimulation pour l'apprenant (« l'étrangeté motivante », « le pittoresque conventionnel » de Beacco, 2000 : 109).

#### 2.4.2.5. *Voilà*

La série *Voilà* impose dès le début sa volonté de ne pas choisir Paris comme référence toponymique principale. Les personnages (V1. chap.1) habitent Toulouse, « la 4<sup>ème</sup> ville française ». La ville rose est présentée comme un pôle aérospatial important et n'est pas forcément perdante, dans la comparaison qui l'oppose à la capitale :

*Rachida* : Ouah ! C'est drôlement impressionnant. Il est beaucoup plus grand que l'Arc de Triomphe de Toulouse

*Aline* : Forcément ! Nous sommes à Paris ! **Tout est beaucoup plus grand, plus beau ici !**

*Mylène* : Je ne suis pas d'accord avec toi. **Toulouse a beaucoup de charme aussi.**  
(V1 : 124).

Paris est d'ailleurs dépréciée lorsque les personnages suggèrent l'idée de se baigner dans la Seine pour profiter de Paris-Plage :

*Yves* : Désolé, mon vieux, mais **la Seine est bien trop polluée** et la baignade est strictement interdite. *Alexandra* : En plus, **il y a plein de rats** ! (V2 : 34).

Il semble qu'aucun manuel ne puisse échapper à la présentation des monuments et lieux touristiques de la capitale. Une fois de plus, le choix des auteurs (décentration sur Toulouse) entre en contradiction avec les choix éditoriaux : dès la couverture de V1, les monuments situés à Paris sont représentés (Pyramide du Louvre, Sacré-Cœur, Tour Eiffel, Arc de Triomphe, etc). Le module 2 de *Voilà 1* est par ailleurs consacré à Paris. Les personnages viennent de Toulouse pour visiter la capitale : la Comédie Française, la Tour Eiffel, les Champs-Élysées, l'Arc de Triomphe et le Louvre. Dans *Voilà 6*, le premier chapitre intitulé « Paris insolite » laisse penser que l'apprenant va découvrir des lieux parisiens atypiques. Le premier texte parle en effet des catacombes, dont le personnage, Yves, relate l'histoire à son ami finlandais Lauri, mais le second propose une simple visite du cimetière du Père-Lachaise. D'autres leçons, p.ex. le chapitre 10 de V6 qui a pour thème

la vie politique, sont l'occasion de montrer des lieux emblématiques : le Palais de l'Élysée, le Quai d'Orsay, la place Vendôme, le Sénat, etc. En dehors de la réduction attendue de Paris aux sites touristiques, le manuel essaie de situer les actions dans beaucoup de lieux différents : Nantes, Angers, la Corse, la Côte d'Azur... qui bénéficient toujours d'une axiologie élogieuse :

La Provence est **belle**. C'est **beau**, la Provence ! (V5 : 101).

Angers est une **ville d'art et d'histoire** qui se trouve à **proximité des fameux** châteaux de la Loire, tels que Chambord et Chenonceau. (V6 : 21).

Cependant, les villes ou régions mentionnées sont souvent réduites à un événement ou à une particularité culturelle unique (à l'exception de Paris), comme sur la deuxième de couverture de V2 (légende) : Angoulême (BD), Antibes (festival de jazz), Avignon (festival de théâtre), Cannes (festival international du film), Chamonix (station de ski), Corse (rallye), Lorient (festival de musique interceltique), Monaco (Formule 1), Montreux (festival de cinéma), Paris (art moderne, beaux-arts, musées, parcs d'attraction), la Rochelle (Francofolies), Rouen (festival du livre de jeunesse), Saint-Malo (la voile), Toulouse (le rugby), etc. De la même manière, le Louvre est réduit à une seule œuvre d'art, *la Joconde* :

Ils ne vont pas visiter le musée du Louvre. Pourquoi ? Lauri y a déjà vu la Joconde. (V6 : 60) ;

Les références toponymiques incluent les DOM-COM : Kristina, finlandaise, visite la Guadeloupe où elle compte passer une année (V3 : 120) ; Alexandra a de la famille aux Antilles et se rend en Martinique l'hiver, « quand il fait froid à Paris » (V2 : 40-41). Le volume 3 est entièrement consacré aux territoires francophones suivants : la Guadeloupe, la Belgique, la Suisse, le Québec, le Maroc, le Cameroun. C'est le Canada qui bénéficie de l'axiologie la plus valorisante :

Le Canada est le paradis des skieurs et des surfeurs jusqu'à la fin du mois d'avril ! [...] Plus de deux cents festivals animent toutes les régions de « la Belle Province » [...] Tout simplement haut en couleurs avec ses chaînes de montagnes qui sont recouvertes de forêts immenses et multicolores [...] Montréal : si vous en avez assez de la neige et du froid, vous pouvez faire vos achats dans des centaines de boutiques souterraines. (V3 : 70-71).

Comme lors de la décennie précédente, la culture française est en réalité francophone et la diversité régionale mise en avant, même si Paris demeure la référence toponymique principale quand il est question de visiter les monuments les plus représentatifs de l'art et de l'histoire français.

## 2.5. La culture anthropologique

La culture anthropologique, au sens de quotidienne, se compose d'un « ensemble disparate mais stable de connaissances qui n'ont pas de statut clairement défini, à l'intersection qu'elles sont de trop de domaines scientifiques » (Beacco, 2000 : 111). Dans cette partie, nous nous pencherons sur le quotidien, le mode de vie, les habitudes de l'altérité dépeints dans notre corpus. Quelles représentations ont résisté au temps ? Lesquelles ont été modifiées ? Quelles sont les pratiques culturelles considérées comme « moyennes » et représentatives à l'échelle d'un peuple ? Ces pratiques culturelles recouvrent « ce que font les indigènes d'une culture et d'une langue donnée, les manières dont ils voient le monde, la façon qu'ils ont de se comporter dans telle situation, ce qu'ils croient, leurs représentations de l'étranger, leur image de l'interculturel » (Porcher, 2004 : 55). Nous laissons de côté les deux derniers aspects mentionnés par Porcher qui feront l'objet de la partie 2.7., pour nous concentrer sur « les données factuelles » (*ibid.*) en rapport avec le quotidien des membres de la société cible.

### 2.5.1. *Bonjour Monsieur Dupont*

La série BMD expose quelques particularités sociétales françaises, comme la grève dans le métro, le seul jour où M. Dupont était contraint de le prendre :

Les employés du métro, mécontents de leurs salaires, sont en grève de sorte que les trains ne roulent pas. (BMD : 74).

Cette coïncidence laisse imaginer à l'apprenant que les grèves sont régulières et inopinées en France. Les objets culturels contemporains appartenant au patrimoine collectif français sont mis en avant par Jean-Louis, le fils des Dupont, qui les oppose aux objets « cultivés ». L'extrait suivant provient lui aussi du débat qu'ont eu les Dupont au sujet de ce qu'il convient de montrer à un visiteur étranger. Il fait suite à l'énumération des lieux emblématiques (cf. 2.4.2.1.) par les autres membres de la famille (BMD : 86) :

*Jean-Louis:* Et si vos amis étrangers ne voyaient que tout ce que vous venez de nommer, ils quitteraient la France avec l'impression que c'est un pays tout à fait arriéré, où on ne pense qu'aux grandeurs passées, ou peut-être aux plaisirs du moment. Ils diraient que chez nous le temps s'est arrêté, qu'il n'y a pas de progrès, que notre seul moyen d'existence est la culture de la vigne et la bonne cuisine, que seules les œuvres des siècles passés valent la peine d'être montrées aux visiteurs étrangers.

Le personnage-énonciateur ne nie pas les « grandeurs passées » de la France, il les complète par la mention de grandeurs contemporaines telles que : la Caravelle, « un avion de fabrication française », les usines Renault « qu'il visiterait de toute façon », les nouvelles autoroutes vers le

sud, « de grands barrages construits récemment sur les fleuves », les parfumeries de Grasse, les puits de pétrole au pied des Pyrénées, les soies de Lyon dont l'étranger « remplirait ses valises », les porcelaines de Limoges. Jean-Louis ajoute que si le visiteur était américain, il lui conseillerait de rentrer dans son pays sur « le France, le paquebot transatlantique le plus moderne du monde ». (BMD : 86-87). Quand il est question du patrimoine national, l'énonciateur use de superlatifs, de vocabulaire laudatif et d'hyperboles qui présentent la culture française comme exceptionnellement riche. Les exercices suivent la même orientation axiologique, en utilisant d'autres procédés discursifs comme l'injonction :

Quand vous traversez l'Océan Atlantique **vous devez** le faire sur le France. (BMD exercices : 104).

Un autre domaine, la gastronomie, occupe une place importante dans le manuel. Des spécialités culinaires sont évoquées (p.ex. la bouillabaisse, BMD : 47), tout comme les lieux de dégustation de la cuisine française : « [...] une auberge de campagne marquée de trois étoiles dans les guides Michelin. C'est là qu'il ferait la connaissance de la vraie cuisine française » (BMD : 86). La « vraie cuisine française » est donc une cuisine trois étoiles. Il convient que le visiteur étranger puisse découvrir ce que les représentants typiques et patriotiques recommandent :

*M. Dupont. Il faut qu'on lui serve des plats bien français et qu'on boive de mon meilleur Bourgogne.* (BMD : 93).

Madame Dupont est par conséquent sommée de mettre à profit ses talents de cuisinière pour l'accueil du visiteur, ce à quoi elle répond :

Je vous promets de faire de mon mieux pour **sauver l'honneur de la France**. (BMD : 94).

Tous les personnages-énonciateurs s'efforcent de maintenir la réputation de la France. Or, le discours didactique suppose que l'énonciateur essaye de rester le plus objectif possible vis-à-vis des informations qu'il transmet. Ici, l'auteur se sert des personnages qu'il met en discours pour laisser apparaître sa subjectivité. A l'instar d'Auger (2007a : 78), nous pensons que les personnages sont des « énonciateurs-relais », c'est-à-dire des « masques de l'énonciateur » qui permettent à l'auteur de « véhiculer ses propres représentations de l'Autre », en l'occurrence, dans cette série, des représentations valorisantes de la culture cible.

Quant au mode de vie des Français, il est présenté seulement par le truchement de l'altérité principale. Les Dupont ont des activités et centres d'intérêt différents : M. Dupont aime voyager, Mme Dupont jardiner, aller au marché et chez le coiffeur (BMD : 37). Leur fille aînée, Martine, va au cinéma une fois par semaine et se rend régulièrement à des concerts ainsi qu'à l'opéra.

L'adolescent, Jean-Louis, aime le sport : chaque dimanche, il va voir un match de football et pratique ce sport avec ses camarades tous les jeudis. La cadette, Lisette, aime s'occuper des animaux. Toute la famille aime « se promener en auto » (BMD : 47) et se détendre. L'apprenant est ainsi contraint d'imaginer que ces activités sont le lot quotidien de l'ensemble des Français.

Enfin, les proverbes et dictons populaires constituent une façon détournée de présenter les valeurs culturelles d'un pays, ses tabous et son univers de références. Dans BMD, les proverbes n'ont aucun lien avec le thème du chapitre. Ils sont placés ponctuellement à la fin de certains textes, sans contextualisation.

### 2.5.2. *D'accord ? D'accord*

Dans la deuxième série, les contenus culturels anthropologiques sont plus éclatés dans la mesure où les manuels mettent en scène des personnages très différents. La gastronomie et la télévision semblent occuper une place très importante dans la description du mode de vie de l'altérité. Dans le chapitre 14.1 « Du bifteck bleu, du fromage blanc et du vin rouge », l'auteur établit un parallèle entre le drapeau tricolore et la viande, le fromage et le vin, qui deviennent ainsi les trois emblèmes de la nourriture française. Les Français sont présentés comme des gourmets et des bons vivants :

**On dit que les Français** aiment la bonne cuisine. **Cela veut dire qu'**ils aiment les bons aliments et les bons repas. Pour préparer un repas ils choisissent des produits de bonne qualité. Mais c'est surtout la conversation à table qui leur plaît beaucoup. (DD : 158).

Dans cet exemple, l'énonciation citée est l'objet de l'énonciation citante (Maingueneau, 2000 : 117). La subordonnée complétive est introduite par un verbe de parole dont le sujet n'est pas identifié. L'énonciateur s'appuie sur un discours circulant et partagé qui n'est pas le sien mais qu'il souhaite s'approprier pour mieux le reformuler. La modalisation en discours second renforce l'énonciation citante. Les propos de l'auteur sont en effet confirmés indirectement par leur statut partagé par des énonciateurs multiples et indéfinis.

La gastronomie est souvent traitée sur un mode contrastif ; la différence entre les petits-déjeuners français et finlandais est soulignée :

Voilà le petit déjeuner de **Georges Dutronc** : il mange du pain, du beurre, des croissants et de la confiture. Il boit du café au lait. Il met du sucre dans son café. Voilà le petit déjeuner de **Matti Virtanen** : il mange du pain, du beurre, du fromage et **peut-être** du saucisson, **souvent** un œuf. Il prend aussi des fruits et des légumes. Il boit du jus d'orange, du lait et une tasse de thé ou de café. (DD : 101).

Les patronymes suffisent à identifier les ethnonymes dont parle l'énonciateur. Il est intéressant de noter que ce dernier modalise la probabilité (« peut-être ») et la fréquence (« souvent ») de son énoncé quand il concerne le Même mais ne le fait pas dans l'énoncé sur l'Autre-Français. En écrivant son texte, l'auteur se rend peut-être compte que ce qu'il énonce ne s'applique pas à l'ensemble de sa communauté et rectifie la généralisation. Or, l'assertion concernant les Français n'est pas modalisée. Cette différence illustre selon nous le degré de figement des représentations véhiculées sur l'Autre, qui ne sont pas remises en question. Il en va de même dans les exercices qui proposent un choix fermé de réponses :

Est-ce que les Français boivent a) du vin b) du lait. (DD : 99).

Les Français boivent \_\_\_\_ café au lait. Ils mangent \_\_\_\_ pain \_\_\_\_ croissants et \_\_\_\_ confiture. (DD : 100).

Nous avons trouvé un autre exemple de la présentation contrastive des habitudes culinaires. Esko, lorsqu'il rend visite au maire d'un petit village, se renseigne sur les habitudes des Français, en les opposant à celles de sa culture source :

Esko : Est-ce que les gens boivent du lait ?

Le maire : Pas beaucoup. On boit du vin, de la bière et de l'eau. (DD : 91).

A sein de l'énonciation du super-énonciateur, le maire, énonciateur-relais, endosse l'identité collective française. Par l'indéfini « on », ce personnage ne s'exclut pas de la généralisation et utilise un présent intemporel, non déictique, pour insister sur la permanence de son assertion. Dans le chapitre qui enseigne comment demander l'heure, ce « on » n'a pas la même valeur :

- **On** dîne à six heures ? – Pas encore. A six heures moins le quart **je** rentre chez moi.

**Les familles françaises** dînent vers sept heures. En même temps **elles** regardent la télévision. – Et **M. Fournier** ? – **Il** dîne à sept heures précises. Il ne regarde pas la télévision quand il dîne. Il dit qu'il préfère le repas à la télévision. (DD : 128).

Le pronom indéfini « on » désignerait deux personnages, originaires de la communauté source, car il s'oppose à l'altérité mise en discours « les familles françaises » (repris par le pronom anaphorique « elles »). L'assertion généralisante (article défini pluriel + ethnonyme + présent intemporel non déictique) est toutefois tempérée par le modalisateur « vers », qui pointe le caractère approximatif de l'énoncé. La généralisation est aussi relativisée par un exemple particulier appartenant à l'ethnonyme « Français ». Monsieur Fournier est plus ponctuel et régulier que les autres Français et, contrairement à l'ensemble de sa communauté, il ne regarde pas la TV. Le fait de traiter des habitudes d'un membre de la communauté cible permet à la fois de confirmer une tendance et de montrer la relativité de celle-ci. Cela invite les apprenants à prendre du recul par rapport aux autres « on » qu'il pourra rencontrer. Pour aborder la culture anthropologique, l'auteur mélange la généralisation et la relativisation à travers l'exemple d'un cas particulier. Il répète ce

procédé quand il aborde le rapport des Français à la télévision, dans le chapitre intitulé « Un dimanche sans télé » (TD : 169-170) :

Un dimanche sans télévision : presque **aussi consternant pour les Français qu'un dimanche sans voitures**. Une brève enquête menée par l'Express, le 9 décembre montre que les téléspectateurs n'apprécient pas la grève dominicale que, par deux fois, les grèves de l'O.r.t.f. viennent de leur offrir. Dans les villages et les petites villes de province, surtout, **on** ne se console pas d'avoir « raté » le western de l'après-midi. « **Un dimanche sans télé c'est comme un repas sans vin** », assure un grossiste de Beaune qui a observé la « morosité » de son personnel le lendemain de la grève. « On ne parlait que de cela », note-t-il. Et un ouvrier de Genlis (Côte-d'Or) explique : « Le dimanche, ma femme et moi ouvrons la télé au début de l'après-midi et nous ne l'éteignons qu'avec la dernière émission de la nuit. Cette fois, on n'a pas su quoi faire ». [...] « Beaucoup de maris en ont cependant profité pour « bricoler », pendant que leurs femmes « tournaient un peu en rond », comme Mme Fugain, cultivatrice à Rives (Isère). Les enfants, surtout, ont posé des problèmes. « Ils ont été insupportables », se plaint un jeune commerçant de Rouen. Tandis qu'une mère de famille normande confie à notre correspondant : « **Je suis allée chercher des livres pour mes fils de 5 et 7 ans. Mais ils ont été tristes** ». Et elle conclut : « La télévision, c'est la paix des parents le dimanche après-midi ». (TD : 169-170).

Ce texte est en réalité un document semi-authentique puisque qu'il émane d'une source réelle (*l'Express*) et a été remanié pour s'insérer dans le manuel. A travers l'utilisation de documents authentiques, le super-énonciateur cautionne les propos de supra-énonciateurs (auteurs des documents authentiques) puisqu'il s'en sert dans son discours, souvent sans montrer sa présence, c'est-à-dire sans utiliser de modalisateurs. Le « on » a ici pour référent l'ensemble des Français et il est relativisé par des discours uniques provenant cette fois d'une altérité bien réelle. L'article de *l'Express* a interrogé « de vrais Français » qui ont confirmé une tendance nationale. La polyphonie se déroule ici sur trois niveaux : l'énonciateur 1 (auteur de TD) propose un discours citant une énonciation 2 (émise par *l'Express*), discours qui lui-même rapporte les propos des Français interrogés par le journaliste (énonciation 3). Sans accès à l'énonciation 2, nous ne pouvons observer ce qui a été modalisé par l'énonciateur 1 par rapport au texte originel du journaliste. Toujours est-il que le discours cité en incise fournit à l'apprenant de nouvelles données sur la culture anthropologique : les Français regardent tellement la télévision qu'ils deviennent vite moroses si celle-ci n'émet plus ; les Français ne sauraient se passer de vin pendant le repas ; les enfants français lisent peu et sont même « tristes » si on leur apporte des livres ; la télévision calme les enfants et les parents ne savent plus comment s'occuper sans télévision. L'auteur ne prend pas la responsabilité de cette vision caricaturale. Les auteurs des manuels se déchargent de l'énoncé en donnant à lire un texte authentique relevant d'autres énonciateurs et, à l'origine, destiné à d'autres co-énonciateurs que les apprenants. Le texte continue deux pages plus loin et révèle d'autres attitudes attribuées à la communauté cible :



Peu nombreux sont ceux qui se réjouissent « d'avoir enfin pu parler aux enfants ». (« L'extraordinaire, c'est qu'ils m'ont écouté », commente un Lyonnais). Ou d'avoir proposé une promenade familiale « sans susciter de récriminations ». Ou d'avoir « joué aux tarots avec des amis, ce qui n'était pas arrivé depuis longtemps ». Dans les grandes villes, les téléspectateurs frustrés sont allés le plus souvent se réfugier dans les salles obscures, le cinéma retrouvant ainsi sa popularité d'antan. [...] Et notre correspondant [...] note que les cafetiers et les restaurateurs du centre ont pu, eux aussi, profiter de cette affluence exceptionnelle. (TD : 172).

Cette deuxième partie soutient que les Français ne peuvent faire de promenade familiale sans susciter l'opposition d'une partie de la famille, qu'ils ne sont habituellement pas écoutés de leurs enfants, qu'ils ne jouent plus aux cartes entre amis, boudent les salles de cinéma et les restaurants, en particulier le dimanche. La vie des Français semble tourner autour du petit écran, phénomène renforcé par le fait que peu d'activités sont décrites dans l'ensemble du manuel.

La vie quotidienne est aussi décrite à travers des dialogues complètement fictifs, comme dans le chapitre 12.1 où deux personnages commentent l'augmentation du coût de la vie. Ce dialogue permet de montrer les rapports hommes/femmes de l'époque : la femme suggère de travailler comme vendeuse pour améliorer le niveau de vie de la famille, ce à quoi le mari répond : « Qui est-ce qui va garder les gosses ? » (DD : 135). Des thèmes généraux (l'emploi, l'argent) permettent donc d'aborder des sous-thèmes (rôle et place de la femme) pour donner à voir une « mentalité nationale ».

### 2.5.3. *On y va*

Dans OYV1, la culture anthropologique porte surtout sur les horaires dans la culture cible : par exemple, les horaires et jours de cours des écoliers français, d'ouverture des bureaux de poste, des banques, des boutiques, les horaires de bureau, d'usine, le temps de pause-déjeuner, le début et la fin du métro (OYV1 : 47, 64, 90). Les apprenants peuvent se mettre à la place des personnages qui ont découvert, à leur grande surprise, ces différences culturelles :

*Roger* : Tu ne vois pas que le magasin est fermé ? Le photographe est en train de déjeuner. Tu ne te rappelles pas encore que **toute la France est fermée pendant la sacro-sainte pause du déjeuner** ? Toi et moi, nous sommes sortis avant le café, mais tous les autres sont en train de le prendre [...] *Pekka* : Je viens d'apprendre qu'**entre midi et deux heures personne ne bouge** sauf pour manger ou servir à manger. Que **seul un imbécile essaie d'entrer dans une banque l'après-midi**. *Jean-Claude* : Bon élève. *Anna* : Moi, mon premier lundi en France **j'ai eu un choc**. Tu ne sais peut-être pas encore que **le lundi est le jour de repos** des commerçants. Presque tous les magasins sont fermés, surtout le matin. *Pierre* : Et **faites attention, amis étrangers**, qui vous intéressez à la culture française. Ne choisissez pas un mardi, si vous avez l'intention d'aller vous instruire dans un musée. Les musées et les expositions d'art sont fermés ce jour-là. (OYV2 : 36).

Par la suite, les habitudes culturelles sont souvent traitées dans des documents semi-authentiques ou par le biais de statistiques, p.ex. :

La France exporte plus de 2000 films par an, surtout vers les autres pays d'Europe. 45% des Français vont au cinéma régulièrement. Selon les sondages, un cinéophile typique est un jeune étudiant parisien. (OYV4 : 135).

En France, un adulte sur deux lit un quotidien chaque jour et 43% de la population lisent [sic] régulièrement une revue ou un magazine. Le téléspectateur moyen français passe deux heures et demie par jour devant le petit écran. (OYV4 : 264).

Les vacances des enfants sont aussi présentées sous la forme de données chiffrées, p.ex. :

Chaque été plus d'un million et demi d'enfants prennent le train ou l'autocar pour aller à la mer, à la montagne, à la campagne. Les colonies de vacances, depuis 1979 nommées « centres de vacances », ont évolué. Chacun a trouvé sa spécialité, ses attractions : excursions, poneys, nage et navigation... (OYV2 : 66).

Ce texte est extrait d'un article de l'hebdomadaire *l'Express* de 1982. En prenant comme source des documents authentiques, l'auteur ne fait pas part de ses propres représentations sur les habitudes culturelles de l'Autre. Il en va de même quand l'auteur aborde le thème « Les Français et la famille ». Il utilise des statistiques et des articles de magazines authentiques (*Madame Figaro*) :

Les jeunes, contrairement à leurs aînés d'il y a quinze ans, aiment bien habiter chez leurs parents. Même s'ils ont terminé ou abandonné leurs études, s'ils ont l'âge de chercher ou trouver du travail, s'ils sont fils ou filles d'écrivain ou de vendeuse, ils n'aiment pas quitter la maison familiale. (OYV4 : 39).

Le manuel explique aussi les différentes orientations possibles pour les lycéens, l'accès à l'enseignement supérieur et professionnel. La série délimite souvent la communauté de l'altérité aux jeunes, qui se montrent très pessimistes quant à leur avenir après le baccalauréat :

Etienne : Le plus grotesque c'est qu'il faut absolument avoir son baccalauréat. Et pourtant ça ne mène nulle part. – Jean-Paul : On a très peu de chance de pouvoir continuer ses études. (OYV2 : 45).

Pour faire carrière en France, dit-on, il faut sortir d'une grande école. Depuis longtemps, on reproche à l'Université de ne former que des enseignants et des chômeurs aux diplômes dévalorisés. Donc, les réformes sont nécessaires – mais elles ne sont pas toujours très bien acceptées. (OYV4 : 58).

Le manuel présente ainsi beaucoup plus d'informations sur les jeunes que sur l'ensemble des Français : leurs activités, leur philosophie de vie, leurs valeurs. Le discours est généralisant, même si l'énonciateur s'en défend :

**Selon un des nombreux sondages** sur les jeunes de 15 à 20 ans, ils seraient indifférents au monde des adultes, s'habilleraient d'une façon bizarre et préféreraient les petits travaux aux carrières sérieuses. **Sans accepter ces généralisations**, on peut au moins avouer que c'est une génération à laquelle la presse pose continuellement des questions. **Selon une enquête** réalisée il y a quelques années, **la plupart des jeunes Français** n'avaient aucune envie de changer le monde : 62% ne s'intéressaient pas à la politique. Parmi ceux qui avaient quand même des préférences politiques, c'était le courant écologiste qui était le plus populaire. **Les trois valeurs les plus importantes pour ces jeunes** étaient la famille, le travail et l'amour.[...] Pour eux l'aspect le plus inacceptable de la société française n'était ni le chômage, ni les inégalités sociales, mais la violence [...]. **En général, les jeunes** se sentaient plus proches d'un étranger de leur âge que d'un Français de l'âge de leurs parents. Un jeune les comprenait mieux qu'un adulte, malgré les différences géographiques [...]. Le cinéma était la meilleure façon de passer une soirée libre **selon ces jeunes**. (OYV4 : 224-225).

L'avantage des statistiques est de fournir une information culturelle crédible, représentative et non axiologisée par l'énonciateur mais ce recours systématique aux chiffres ne permet que de présenter des tendances réifiantes, en mettant de côté toute possibilité d'intersubjectivité. Pour finir, nous observons que l'énonciateur tente de rapprocher les membres de deux cultures différentes, en leur expliquant qu'ils font partie d'une même culture transnationale, celle des jeunes, et partagent ainsi des préoccupations similaires qui transcendent les identités nationales.

#### 2.5.4. *Sur le Vif*

Dans SLV, certaines attitudes sont présentées comme étant si régulières qu'elles semblent faire partir du quotidien des Français. Les grèves en France occupent une place importante dès le premier volume : une grève de la SNCF (SLV1 : 79) oblige les personnages à se rendre de Paris en Vendée en voiture. A la page suivante, on peut lire : « les paysans ont peint les panneaux de la route en noir pour manifester contre l'augmentation des taxes ». Une photo (SLV1 : 88) présente aussi des lycéens grévistes. Par ailleurs, les cafés et leurs terrasses sont iconographiquement surexposés. Certaines photos, récurrentes dans les différents volumes, résument la culture française à trois pôles : les cafés, les petits commerces et les marchés (p.ex. SLV1 : 62-63).

La série permet l'identification des apprenants aux personnages car elle met surtout en scène de jeunes lycéens ou étudiants français. Leurs difficultés financières les obligent à travailler en dehors de leurs études :

Plus d'un tiers des lycéens-travailleurs trouvent leur petit boulot dans la vente. Leur emploi du temps est très chargé : la journée, le lycée, puis, direction le travail. Leur motivation principale reste le salaire à la fin du mois. Certains affirment qu'ils n'ont pas de loisirs et d'autres laissent tomber leurs études pour bosser à plein temps [...] Du « baby-sitting », de l'animation en centre aéré les mercredis et en colonies pendant les vacances scolaires, la plongée ou le service dans les Mac Donald, les Quick ou autres pizzerias rapides, les boutiques de vêtements... (SLV3a : 11-12).

Les activités non lucratives des jeunes Français seraient : le cinéma (films humoristiques ou d'aventures), la lecture (romans et magazines pour les filles, magazines pour les garçons) et la musique (*ibid.*). Les activités culturelles de l'ensemble des Français sont résumées (SLV3A : 30) sous forme de statistiques : 3h20 de télé par jour, 2h de radio, 37 minutes de presse ; 1.2 milliards de lettres expédiées en 1987 et 0.7 en 1993, 370 millions de disques vendus en 1994 (98 en 1985). De plus en plus de ménages possèdent des livres (90% contre 75% en 1973), la fréquentation du cinéma a diminué : 200 millions d'entrées en 1982 et 126.3 en 1994 mais 43% des audiences à la TV concernent les films de cinéma. 49% des Français sont allés au cinéma au moins une fois dans l'année, 28% au musée, 27% à un concert, 23% à une expo, 12% au théâtre. 62% des Français partent en vacances (56.2 en 1980), ils avaient en moyenne 22 jours de congé en 1994. Ce procédé induit la neutralité et l'objectivité (a priori) de l'énonciateur, qui se contente de collecter des statistiques officielles, sans les commenter ni les comparer dans cette série aux mêmes statistiques dans la culture source. L'apprenant se fait alors une idée des activités « moyennes » des Français.

En revanche, les problématiques évoquées dans SLV ne sont pas spécifiquement franco-françaises, elles touchent d'autres nationalités, ce qui permet à l'auteur de mettre en lumière les points communs et rapprochements entre des cultures nationales différentes, p.ex. en ce qui concerne les difficultés des jeunes :

Les moyens... Juste ce que le couple demande pour consolider son bonheur. ***Dans cette société, soit tu crèves au chômage, soit tu te tues au boulot,*** disent-ils. (SLV3A : 44).

La colocation est désormais devenue un mode de vie. Voire une mode tout court. **Très répandue aux Etats-Unis et en Grande-Bretagne, la colocation touche désormais la France.** Ce phénomène, sur lequel aucun sociologue ne s'est penché à ce jour, concerne essentiellement Paris, où les loyers prohibitifs dissuadent les jeunes actifs célibataires de s'installer en solo. (SLV3C : 8-9).

La société en question n'est donc pas uniquement la société française mais la société occidentale. La culture dépeinte est donc ici plus horizontale que verticale.

Comme dans les autres séries, la gastronomie est un angle d'approche des habitudes dans la culture cible. Le manuel donne des recettes (p.ex. SLV1 : 52-53 ; id : 71) qui peuvent également être régionales : « biftecks à la strasbourgeoise », « tarte à l'alsacienne » (SLV2A : 35). L'Alsace est présentée comme une région riche en spécialités : vins, bières, choucroute, charcuterie, munster, foie gras (SLV2A : 12). Dans la description des habitudes culinaires, le vin occupe une place importante : dans le troisième volume (SLV3A : 15), l'apprenant découvre une carte des vignobles français ainsi que les expressions du vin, avec leur traduction (capiteux, charnu...). A la page

précédente, un texte sur le « Savoir boire » explique comment goûter le vin (choisir le verre, etc). L'axiologie de la description est valorisante, p.ex. :

**En France**, on a **la chance** d'avoir des vins **exceptionnels** qui **font rêver** le monde entier. (SLV3B : 45).

Une leçon (SLV3A : 21) s'intitule « Ca sent si bon la France » : le texte explique ce que sont les millésimes, un premier encadré parle des fromages français (id. : 27) et un second du « goût d'un pain authentique » (id. : 32). Des statistiques illustrent de nouveau les habitudes de consommation des Français (quantités d'aliments consommés en kilos ou en litres, par personne et par an, SLV3A : 46). Elles établissent des comparaisons chronologiques : on apprend par exemple que le petit déjeuner français est plus long et plus varié qu'avant (il se prend en 17 minutes, contre 10 en 1990). Quelques traits d'humour sont notables à travers des citations de personnages politiques :

De Gaulle : Comment voulez-vous diriger un pays qui possède plus de 400 fromages ?

Brillat-Savarin : Un dîner sans fromage est un homme sans moustache. Un dessert sans fromages est une belle à qui il manque un œil.

Churchill : Un peuple qui a créé plus de 400 fromages ne saurait disparaître. (SLV3A : 27).

La série SLV essaie de présenter des situations diverses, particulières et de généraliser le moins possible la culture anthropologique. Pour cette raison, les occurrences généralisantes concernent principalement la vie des jeunes et la gastronomie.

### 2.5.5. *Voilà*

Les manuels de la série *Voilà* destinés aux niveaux inférieurs présentent davantage de clichés et de généralités : la culture anthropologique se résume au début au métro, aux terrasses de cafés et à la gastronomie. Cette impression s'estompe dans les trois derniers volumes qui présentent plutôt des situations particulières, des témoignages pour éviter toute généralisation. Auger (2007a : 101) avait déjà remarqué dans sa recherche que le procédé de « généralisation du dire » concernait surtout les niveaux débutants, la capacité de modaliser n'apparaissant qu'après un certain temps d'apprentissage. La gastronomie, comme dans toutes les séries, paraît être un moyen d'accès direct aux habitudes dans la culture cible :

**Les Français aiment** beaucoup leurs fromages, baguettes et vins. (V2 : 17).

**Pour les Français, pas question de** sauter un repas ! / à l'occasion d'une fête de famille, **il faut s'attendre à** passer plusieurs heures à table tout en parlant à bâtons rompus / **il va falloir** changer vos habitudes. **Pas question de** se mettre à table avant 19h ou 20h / **le dîner a tendance** à être assez copieux avec une entrée, un plat de résistance, un fromage et un dessert. C'est aussi l'occasion de se retrouver en famille et de raconter ce qu'on a fait pendant la journée. (V5 : 60).

Néanmoins, l'énonciateur affirme vouloir déconstruire quelques clichés, en affirmant (*ibid.*) que les Français n'ont ni le temps ni les moyens de s'offrir des croissants tous les matins.

La série *Voilà* représente principalement des personnages jeunes auxquels les apprenants peuvent s'identifier facilement. Les activités de ces personnages sont normales pour leur âge (lycée, concert, cinéma, sport, randonnée...) et nous notons leur degré d'ouverture interculturelle : ils voyagent beaucoup, rencontrent leurs correspondants étrangers et s'intéressent aux autres cultures. Ils sont très mobiles et multiplient les expériences, si possible à l'étranger. Les métiers des adultes sont aussi très variés (restaurateur, professeur, ingénieur...). En outre, le manuel propose les points de vue de plusieurs jeunes Européens sur les habitudes culturelles françaises :

*Alke, Allemagne* : **Je me demande pourquoi** les Français se mettent à table aussi tard. Dans ma famille, on dîne vers 5h alors qu'à cette heure-là, les Français goûtent ; *Lena, Suède* : [...] je ne faisais jamais la bise car **j'avais toujours peur de me tromper**. Maintenant, quand je vais en France, je n'en fais qu'une seule, comme en Belgique ! ; *Juha, Finlande* : Ce que j'adore en France, ce sont les repas du dimanche. On mange vraiment bien ! **Par contre**, on passe des heures à table et les gens ont toujours quelque chose à raconter. **Quelle barbe !** ; *Taru, Finlande* : [...] **Certains** Français utilisent encore des carnets de chèques pour payer leurs courses ou leur loyer. **Chez nous, ça fait longtemps que ça n'existe plus.** ; *Stejn, Hollande* : [...] il y a des pharmacies à tous les coins de rue. Des bistrots et des restaurants aussi bien sûr ! ; *Petri, Finlande* : Personnellement, **j'ai beaucoup de mal** à vouvoyer. **Dans mon pays, on** ne vouvoie presque plus et je trouve que **c'est mieux comme ça !** (V5 : 123).

Dans cet extrait, nous remarquons que les énoncés émis par les non Finlandais restent neutres et dépourvus de jugement de valeur alors que les trois personnages finlandais se montrent beaucoup plus critiques et ethnocentrés (« Quelle barbe » ; « ça fait longtemps que ça n'existe plus » ; « c'est mieux comme ça ! »). Le personnage allemand se contente de s'interroger sur l'Autre (« je me demande pourquoi ») et établit une comparaison non hiérarchisante. Lena, la Suédoise, craint de ne pas adopter le comportement adéquat dans la culture cible, elle démontre là sa motivation intégrative (« j'avais toujours peur de me tromper »). Stejn, de Hollande, énumère simplement et objectivement les lieux qui lui semblent typiques du pays cible. Le premier Finlandais, Juha, commence son énoncé par un verbe et des adverbes à l'axiologie très positive (« j'adore », « vraiment bien ») mais le complète aussitôt par une dépréciation de la durée du repas chez l'Autre (« des heures à table », « quelle barbe »). Il ne se contente pas de s'étonner des différences culturelles dans une perspective contrastive : il porte également un jugement de valeur par rapport à sa propre norme. Juha est ethnocentré et semble moins tolérant vis-à-vis des habitudes qui s'éloignent de son mode de fonctionnement. Il en va de même pour Petri, un autre Finlandais, qui hiérarchise les deux cultures en plaçant la sienne au-dessus (« c'est mieux comme ça ») car il éprouve des difficultés à adopter les codes sociolinguistiques de l'altérité. Nous pouvons le situer au troisième stade (la Défense) sur l'échelle graduée qui va de l'ethnocentrisme à

l'ethnorelativisme. Petri est conscient des différences mais il les diabolise. Enfin, Taru, la troisième Finlandaise critique une partie de l'ethnotype car elle modalise son énoncé (« certains »). Elle montre ainsi sa volonté de ne pas généraliser un trait culturel mais considère implicitement la Finlande comme beaucoup plus moderne que la France (« chez nous, ça fait longtemps que ça n'existe plus »). Or, si certains Français utilisent encore des chèques, c'est justement parce que ce moyen de paiement leur semble pratique et adapté à la société dans laquelle ils évoluent.

La spécificité du dernier manuel de notre corpus est de mettre en scène des situations uniques et expériences personnelles qui ne permettent pas souvent une généralisation à l'ensemble de la communauté cible. La culture anthropologique n'y est donc pas traitée comme un ensemble d'habitudes communes à l'ethnotype mais comme des choix individuels d'activités et de modes de vie. Seuls les grands systèmes (éducatif, politique...) sont exposés de façon générale et donnent une idée du fonctionnement global de la société française (p.ex. V5, 2<sup>ème</sup> de couverture : schéma du système scolaire français ; V6.chap.10 : « Parlons un peu politique ! »).

## 2.6. Les contenus sociolinguistiques et socioculturels

Dans cette partie, nous allons nous intéresser à la dimension ethnographique de la communication. La connaissance des codes qui régissent l'usage de la langue fait partie, nous l'avons vu, des connaissances culturelles de l'apprenant. Les séries de notre corpus insistent-elles sur les différences entre les codes communicatifs de la langue cible et ceux de la langue source ? Les données de nature sociolinguistique et socioculturelle sont-elles enseignées de façon inductive, en contexte, à travers les textes ou font-elles l'objet de leçons spécifiques ?

### 2.6.1. *Bonjour Monsieur Dupont*

Dans la première moitié du manuel BMD, les codes sociolinguistiques sont enseignés de façon inductive. A travers les dialogues, l'apprenant découvre les rituels conversationnels français dans différentes situations de la vie quotidienne : entre le professeur et ses élèves en classe (BMD : 20), dans les commerces (id. : 56), au téléphone (id. : 64-67) et en famille. De la même façon que les personnages le font, l'enseignant est invité à vouvoyer ses élèves dans la classe « réelle » car toutes les questions qui suivent le texte utilisent une deuxième personne du pluriel pas nécessairement collective (p.ex. p.26 « De quelle couleur sont vos yeux ? »).

La langue appartient souvent au registre soutenu, ce qui lui confère un caractère assez artificiel et peu réaliste quand il s'agit de dialogues en famille (utilisation de subjonctifs, inversion verbe-sujet dans les phrases interrogatives, etc), p.ex. :

*Jean-Louis.* Bien qu'on puisse manger convenablement dans certains restaurants parisiens il faut avouer que c'est elle la meilleure cuisinière au monde. (BMD : 93).

*M. Dupont.* [s'adressant à sa famille] Voulez-vous que je vous dise mon opinion ? (BMD : 92).

Parallèlement à cet enseignement inductif, les salutations font l'objet d'un encadré dès le début du livre (BMD : 6), qui n'a aucun lien avec la leçon sur les chiffres dans laquelle il s'insère. Le chapitre 13 intitulé « Une leçon de politesse » est exclusivement consacré à l'enseignement des codes sociolinguistiques et socioculturels en français. La leçon passe en revue divers rituels conversationnels (formulations d'excuses, de remerciements, demande d'aide, salutations) et donne à chaque fois plusieurs énoncés possibles, p.ex. :

Comment est-ce que vous demandez poliment à une personne de vous aider ? Voulez-vous bien m'aider un peu, Monsieur. Donnez-moi un coup de main, Charles, s'il vous plaît. Rendez-moi service, Charles, et téléphonez à M. Didier. (BMD : 43)

Le manuel insiste sur l'utilisation systématique de l'appellatif (prénom ou titre de civilité) dans tout énoncé de ce type et ce, quel que soit l'interlocuteur. Les enfants Dupont sont d'ailleurs des modèles de savoir-vivre et de maîtrise de ces codes :

Dans l'escalier, il a rencontré un professeur. Comme toujours, Jean-Louis l'a salué poliment. (BMD : 40).

Ainsi, dans BMD, l'enseignement des codes sociolinguistiques et socioculturels est en grande partie inductif et, à la moitié de l'ouvrage, explicité en classe de façon relativement exhaustive.

### 2.6.2. *D'accord ? D'accord*

Dans la série *D'accord ? D'accord*, les contenus socioculturels et sociolinguistiques sont exclusivement inductifs. Les personnages mis en scène utilisent des éléments ritualisés de la conversation mais aucune séquence n'explicité les rituels conversationnels à privilégier selon les situations. Néanmoins, de nombreux cas de figure sont présentés et couvrent la majorité des situations de communication auxquelles les apprenants peuvent être confrontés en langue cible : les salutations, les excuses, les remerciements, la prise de congé, que l'interaction soit formelle ou informelle (échanges entre jeunes du même âge, adultes, commerçant/client, conversations téléphoniques). L'utilisation de l'appellatif (civilité, prénom selon les cas) est systématique. L'assimilation par la répétition des codes semble être l'approche privilégiée par le manuel. Les



codes sociolinguistiques à l'écrit font aussi partie de l'ouvrage. Dans le chapitre 36 de TD (p.199), une jeune fille écrit une lettre au courrier du cœur d'un magazine féminin : les formules d'ouverture (Chère + prénom) sont présentes mais pas les formules de clôture. Le registre est, dans ce cas, familier car les destinataires se tutoient alors que dans tout l'ouvrage, le vouvoiement est de mise lorsque deux personnages ne se connaissent pas intimement.

### 2.6.3. *On y va*

Dans la série suivante, l'auteur mélange méthodologie inductive et déductive. A la fin du premier volume, une page entière intitulée « Fraaseja » est consacrée aux formules rituelles classées par catégories (saluer, se présenter, demander, remercier, etc) mais, en général, l'enseignement socioculturel se fait par le biais de vignettes ou de dialogues. L'usage du titre de civilité est introduit dès la première leçon. Tout au long de la série, cet usage va devenir systématique et même artificiel car exagéré. L'approche structurale et les « drills » sont très perceptibles : ils atténuent la crédibilité des dialogues comme dans l'exemple suivant :

Pardon, madame, vous avez l'heure ? – Je regrette, monsieur, je n'ai pas de montre. –  
Excusez-moi, madame. – Je vous en prie, monsieur. (OYV1 : 109).

L'auteur a néanmoins pensé à ne pas montrer un seul registre de langue et à présenter des situations plus ou moins formelles :

Excusez-moi, madame, pour aller à Notre-Dame-la-Grande ? [...] Merci, madame. – Je  
vous en prie, monsieur.

Pardon, tu sais où se trouve l'auberge de jeunesse ? [...] Merci. – De rien. (OYV2 :  
19).

Dans le premier exemple, deux touristes s'adressent à Mme Duroc et à son fils tandis que dans le deuxième, un jeune homme pose la question à un garçon du même âge. L'adaptation de l'énoncé au contexte et à l'interlocuteur est enseignée comme l'approche communicative le recommande.

Des leçons sous formes de vignettes enseignent ponctuellement toutes sortes d'expressions, par exemple : « Voici comment les gens réagissent à une mauvaise nouvelle », « Voici comment on réagit à une bonne nouvelle » (OYV2 : 23), « On a encore des manières. On fait des excuses » (OYV2 : 51). La leçon « La ronde des clients » (OYV2 : 31) présente différentes interactions « au restaurant, au bistrot, au café » (les personnages passent une commande, choisissent la cuisson ou demandent l'addition). « Ca existe encore la politesse » (OYV2 : 50) revient sur des expressions usuelles (remerciements, invitation). Un encadré dans le volume 4 explique l'apocope à l'oral : « quand on parle, les mots deviennent plus courts : une diapositive > une diapo » (OYV4 : 26). A la

fin de la série (OYV4 : 234), des expressions pour relancer l'interaction sont données pêle-mêle : « Ah bon ?, Sans blague ?, C'est incroyable !, Chouette, alors !, Ca t'étonne ?, Et alors ?, etc.

Enfin, d'autres types de rituels écrits et oraux sont présentés, p.ex. la conversation téléphonique (OYV1 : 68), la lettre informelle (OYV2 : 62), la lettre formelle (OYV2 : 45), le curriculum vitae (OYV4 : 42-43). Dans l'un des textes, nous voyons une incitation indirecte de l'auteur à faire communiquer les apprenants en français, quel que soit leur niveau et à ne pas avoir peur de l'échange avec l'Autre :

Une étrangère s'approche d'un agent de police. *La dame* : Vous comprenez ce que je dis, monsieur l'agent ? *L'agent (avec un sourire)* : Oui, madame, je comprends ce que vous dites. *La dame* : Ca m'étonne. On me dit que j'ai un accent terrible. *L'agent* : Pas du tout, madame. (OYV1 : 154).

D'après le manuel, l'apprentissage des codes socioculturels est un bon moyen d'accéder à la façon dont l'Autre conceptualise le monde, comme le montre l'exemple ci-dessous :

Qu'est-ce qui vous choque, Monsieur Boutet ?  
Cette vendeuse qui tutoie ce vieux monsieur ! En France ça serait inimaginable.  
C'est de la démocratie, Monsieur Boutet.  
Un Français est démocratique, parce qu'il appelle son cordonnier *Monsieur Sabot* et parce qu'il habitue ses petits enfants à dire « Oui, *madame* », « Non, *mademoiselle* », « Merci, *monsieur* » à tout le monde. (OYV3 : 79).

De cette façon, l'apprenant peut prendre conscience de la relativité des croyances qu'il pensait établies une fois pour toutes, selon ses propres normes comportementales et linguistiques, et tenter d'adopter un autre cadre référentiel lors de l'interaction.

#### 2.6.4. *Sur le vif*

Dans *Sur le Vif*, comme dans la série suivante *Voilà*, on observe une variété des codes et en particulier des discours de référence (journalistiques, littéraires, dialogues inventés) mais aussi une variété des registres de langues. SLV s'adresse aux jeunes et met en scène des lycéens ou étudiants qui se tutoient, emploient des abréviations (p.ex. « prof ») et n'utilisent pas l'inversion du sujet dans les questions. Le registre de langue est donc courant, voire familier. Quand les personnages s'adressent à des adultes, ils les vouvoient. A travers les dialogues, de nombreux éléments ritualisés sont présentés de façon inductive. Outre l'enseignement inductif, le manuel SLV1 explicite les codes socioculturels dans quelques pages dédiées aux « actes de parole » : comment saluer (SLV1 : 19), se présenter (id. : 20), remercier (id. : 26), prendre congé (id. : 34), demander pardon (id. : 42), exprimer son enthousiasme ou sa déception (id. : 50), demander quelqu'un au téléphone (id. : 64), demander de répéter (id. : 74), accepter ou refuser (id. : 82). Le manuel enseigne aussi quelques

onomatopées courantes (SLV1 : 93). Les personnages se saluent toujours en utilisant un appellatif (souvent le prénom). L'appellatif « titre de civilité + nom » n'est employé qu'une fois, lorsque le commissaire Dunez salue la concierge de son immeuble « Bonjour Madame René » (SLV1 : 98).

L'ouvrage enseigne également de manière inductive la gestuelle associée aux salutations (p.ex. photographie d'une poignée de main entre hommes, SLV1 : 10 ; bise de Jacques à Isabelle, id. : 12). Les codes sociolinguistiques à l'écrit sont aussi transmis : cartons d'invitation, lettres, cartes postales... Les codes conversationnels font l'objet du texte « Un certain art de la conversation » :

Qu'il s'agisse d'un déjeuner d'affaires, d'un simple rendez-vous professionnel ou même d'une première rencontre chez des amis communs, **il est de mauvais goût**, particulièrement lorsque l'on est demandeur, **d'entrer aussitôt dans le vif du sujet**. En attendant d'arriver aux choses sérieuses, **il faut meubler la conversation**. Mais ce n'est pas une simple formalité ! [...] Un principe de base : laisser l'autre s'exprimer. [...] Vos réparties doivent être brèves, pertinentes et significatives. **Vous n'hésitez pas à exposer votre propre sentiment** sur les questions abordées, mais toujours avec tact et bonne humeur. Votre interlocuteur doit se sentir compris, approuvé et digne d'intérêt. Rendre l'autre heureux de lui comme de vous-même, voilà en quoi réside **le succès d'une conversation de bonne tenue**. (SLV3B : 26).

Ce texte fait apparaître les différences conversationnelles entre culture source et culture cible : contrairement à l'interaction en finnois, l'interaction en français nécessite une prise de position des interlocuteurs (« exprimer votre propre sentiment ») et des digressions qui sont considérées par bon nombre de Finlandais comme du « small talk ». Les normes de politesse pour un échange réussi divergent dans les deux cultures et SLV en a tenu compte tout au long de la série.

### 2.6.5. *Voilà*

Comme dans *Sur le Vif*, dans *Voilà*, les normes socioculturelles et sociolinguistiques sont distillées tout au long de la série. Le manuel insiste en particulier sur l'utilisation du vouvoiement :

Les professeurs de français insistent sur la pratique du vouvoiement en classe ; Le tutoiement risque de mettre les Français mal à l'aise ; Vous devrez vouvoyer les parents de votre famille d'accueil et les adultes en général ; Les jeunes entre eux se tutoient dès le départ ; Seulement les jeunes se tutoient tout de suite. (V5 : 136-137).

En français, il faut dire 'vous' aux personnes qu'on ne connaît pas, aussi aux jeunes. En France, même les petits enfants vouvoient les adultes, mais en général on tutoie ses amis et ses parents, bien sûr. (V4 : 18).

Des jeux de rôle sont d'ailleurs proposés pour appliquer cette règle : « dans le cabinet du docteur », « sur une piste de ski », « un accident de voiture », « une petite blessure » (*ibid.*). La rubrique « Le mot juste » dans V1 enseigne les codes principaux : salutations d'ouverture ou de

clôture, réponses aux excuses, présentations. Deux pages en finnois (V1 : 22-23) expliquent la gestuelle associée aux salutations (bise, poignée de main) ainsi que l'utilisation des appellatifs :

A la française, *Ranskalaiseen tapaan* :

On ajoute souvent monsieur, madame ou mademoiselle : Bonjour, monsieur !, Bonsoir, mademoiselle ! Si la personne est familière, on peut aussi utiliser son prénom : Bonjour, Marc ! Les noms sont utilisés en général **beaucoup plus souvent en français qu'en finnois** et les Français se serrent la main **plus souvent que les Finlandais** quand ils se saluent..... L'initiative de se faire la bise vient du côté français. On embrasse la joue gauche puis la droite, ou inversement. **En France, le vouvoiement est beaucoup plus général** que **chez nous**. En règle générale, on vouvoie une personne qui est plus âgée et plus particulièrement, on vouvoie toujours quelqu'un de supérieur dans la hiérarchie. En règle générale, on peut constater que si tu ne connais pas la personne et qu'elle a plus de 20 ans, ça fait partie des bonnes manières de la vouvoyer, à moins qu'elle-même ne te propose de passer au tutoiement. (V1 : 22-23, notre traduction).

Pour que ces règles soient bien claires, les auteurs n'hésitent pas à comparer le code source et le code cible. Toutes sortes de messages écrits sont également présentés : faire-part/félicitations/vœux (V4 : 27), courriels (V2 : 45), CV/lettre de motivation (V5 : 42-43), lettre d'amour (V1 : 114), de remerciement (V4 : 62), informelle (V1 : 110), etc.

Un chapitre entier de V5 (chap 4 : 58-76) est consacré au savoir-vivre. L'auteur propose « un bref guide de survie à consulter avant [votre] séjour en France ». Quatre parties composent ce texte : vouvoyer ou tutoyer ? une, deux, trois ou quatre bises ? le silence est-il d'or ? manger pour vivre ou vivre pour manger ? Elles fournissent des réponses claires aux questions que peuvent se poser les apprenants sur les différences culturelles qu'ils constatent, p.ex. :

Les Français adorent parler et le silence ne fait pas partie de ces instants que l'on savoure. Au contraire, au bout de quelques secondes de silence, il faut être capable de relancer la conversation, quitte à parler de la pluie et du beau temps. (V4 : 59).

Enfin, dans le premier chapitre de V6, les auteurs présentent un langage « jeune » et oralisé en utilisant diverses expressions familières ainsi que des apocopes : « c'est **pas top**... Dis tout de suite que j'ai pris **un coup de vieux**. Ca fait **vachement** plaisir de te revoir...tu n'as pas **changé d'un poil**... je peux même te faire entrer gratuitement avec une **conso** gratuite... Je t'ai préparé un programme **d'enfer** !... après un bon **petit-déj**... On pourrait peut-être **se faire** un petit musée ?... On pourrait aller au **ciné**... ». Ainsi, tous les registres de langue sont introduits. La présentation régulière et inductive des codes ainsi qu'une explicitation claire lors des leçons dédiées à la socioculture permettent, nous semble-t-il, d'envisager les situations de communication les plus courantes auxquelles l'apprenant devra faire face en langue cible.

## 2.7. Les représentations endogènes et exogènes

Dans la construction des imaginaires ethnosocioculturels, la présentation de soi, de l'autre ainsi que leur rencontre occupent une place prépondérante. Nous avons par conséquent choisi de centrer notre étude sur l'imaginaire ethnosocioculturel véhiculé par les manuels à travers les auto- et hétéro-représentations qu'ils mettent en discours. Nous nous sommes surtout concentrée sur les textes et leurs personnages fabriqués. Par une analyse qualitative des procédés discursifs utilisés, nous pouvons déceler ce qui relève de la stéréotypie, par exemple en étudiant les assertions généralisantes avec article défini (*Les Français sont...*). Nous pensons comme Auger (2011 : 315) que « ces procédés linguistiques font que l'élève va interpréter l'énoncé comme étant valable dans l'extra-linguistique ». Les représentations, figées par le support discursif, peuvent se traduire par l'emploi d'embrayeurs qui établissent une comparaison entre les deux cultures (*chez nous/ chez eux*). L'étude de l'axiologie des représentations endogènes et exogènes permet de voir, selon les époques, si l'une des cultures est plus valorisée que l'autre ou si l'énonciateur cherche l'objectivité.

Nous adopterons ici la méthodologie choisie par Auger (2007a), à savoir l'identification des désignants identitaires (ethnonymiques, toponymiques et lectaux) ayant trait à la « communauté du Même » et à « celle de l'Autre » :

Rechercher des désignants revient à étudier les identités mises en discours de façon explicite puisque le désignant a une fonction dénomminative, indicative et l'on pourrait ajouter identificatoire. (Auger, 2007a : 40).

Auger (id. : 30) a en effet souligné dans sa recherche les spécificités du discours didactique : d'une part en insistant sur le fait que ce type de discours est véhiculé par l'écrit, et d'autre part, en mettant en exergue la forte intentionnalité communicative de l'énonciateur malgré l'absence du co-énonciateur. De plus, ce mode de construction discursive via les désignants semble être l'une des particularités des manuels :

La construction du discours didactique dans les manuels de langue paraît reposer sur deux grands types de fonctionnement discursif : le gommage de la subjectivité de l'auteur-énonciateur et la construction de l'autre essentiellement par l'utilisation des désignants identitaires. (Auger, 2011 : 316).

Or, nous pensons que l'auteur-énonciateur ne parvient pas toujours à gommer sa subjectivité. Il cherche à la masquer mais trahit tout de même des représentations à l'égard de sa communauté (celle des apprenants) comme à l'égard de la culture cible. La sélection des données, leur traitement, la mise en scène de personnages et le discours de ces derniers sont des choix didactiques et idéologiques qui témoignent d'une époque, d'une méthodologie et d'une vision de

l'étranger. Zarate (2006 : 9) note que, dans les manuels, la relation à l'autre est fréquemment construite sur la distance, l'éloignement, ce qui engendre une « crainte du différent ». Nous cherchons à voir si c'est le cas dans notre corpus.

Dans un premier temps, nous verrons comment l'énonciateur de chaque série révèle sa propre identité dans le discours didactique et inscrit ses auto-représentations dans l'énonciation (2.7.1.) puis nous étudierons les procédés discursifs à travers lesquels l'énonciateur présente subjectivement l'altérité (hétéro-représentations). Enfin, à l'aide de ces deux analyses, nous montrerons sur quoi repose la découverte de l'altérité selon les époques et établirons la typologie de la démarche interculturelle mise en place dans chacune des séries.

### 2.7.1. L'*ethos* ou la construction discursive du soi

En actualisant son dire, l'énonciateur tient également un discours sur lui-même, il se repère en même temps qu'il repère l'autre pour son co-énonciateur-apprenant. (Auger, 2011 : 314).

Les représentations endogènes concernent, dans notre contexte, les occurrences relatives aux Finlandais, à la Finlande et à la langue finnoise. L'auteur-énonciateur d'un manuel destiné à un marché national ciblé ne parle pas seulement dans son ouvrage de la culture cible. Il peut également traiter de la culture source, soit explicitement (souvent en présentant la culture cible en contrepoint de la culture source), soit implicitement, en présentant les traditions, croyances, comportements de la culture cible comme folkloriques et exotiques par rapport à sa propre norme culturelle. En représentant l'Autre, l'énonciateur expose en même temps en quoi il est différent de lui ; il révèle son identité dans l'énonciation :

L'orateur énonce une information et en même temps il dit : je suis ceci, je ne suis pas cela. (Barthes, 1994[1970] : 315).

L'auteur-énonciateur présente-t-il « le Même » (finlandais) d'une façon valorisante ? Le décor des actions est-il planté dans le pays source ? Si une description du pays est notable, celle-ci est-elle de nature promotionnelle ? Perçoit-on une auto-valorisation des performances (économiques, technologiques, environnementales, etc) du pays source (Zarate, 2006 : 14) ?

Ainsi, à travers la mise en discours de l'altérité, l'auteur-énonciateur diffuse des représentations à la fois sur l'autre, l'étranger, mais aussi sur sa communauté d'appartenance. Le chercheur peut ainsi déceler, à travers le discours des manuels locaux, ce que la société source remet en question, valorise ou déplore et peut trouver intéressant, bizarre, « anormal », dans la société cible. Le

discours produit met en miroir deux mondes qui se rencontrent. Cet effet de miroir révèle l'identité de l'auteur, qui laisse des traces linguistiques de sa subjectivité. Auger considère que le genre discursif du manuel prive son énonciateur d'ethos :

L'auteur-énonciateur de manuel, privé d'ethos dans le sens où il ne peut pas convaincre son co-énonciateur par son Moi explicite, utilise alors le pathos, l'émotion, visible dans les marques évaluatives ou affectives, pour convaincre les apprenants de sa vision du monde. (Auger, 2007a : 60).

Dans cette recherche, nous utilisons la notion rhétorique d'ethos dans le sens de son équivalent en sociologie : « la présentation de soi » (Amossy, 2010 : 26). Le discours permet à une voix (ou plusieurs : polyphonie) de se faire entendre. Pour ces raisons, nous ne pensons pas que l'énonciateur soit complètement privé d'ethos. Dans tout discours, il projette une image de lui-même et des membres de sa culture source, sans révéler son identité réelle :

Il ne s'agit pas de ce que le sujet *est* – c'est-à-dire de la façon dont il se perçoit lui-même (son identité individuelle) ou dont il est catégorisé en société (son identité sociale), mais de l'image qu'il projette dans une situation précise, que ce soit de façon spontanée ou concertée. Sans doute cette construction d'image s'effectue-t-elle en relation avec la façon dont le sujet se voit et dont il est catégorisé. (Amossy, 2010 : 27).

Finalement, l'identité du Même, au départ dynamique et plurielle comme toute identité, est réduite à une image figée et catégorisable, exactement de la même façon que l'énonciateur réifie l'identité cible dans un manuel. Ces deux identités se trouvent emprisonnées par le discours écrit qui fige la présentation de soi et de l'autre.

Nous postulons comme Auger (2003a : 37) que le sujet français devient un objet de discours de la source énonciative et que « l'*autre-Français* peut être étudié par les désignants ethnonymique (le peuple), toponymique (le pays) et lectal (la langue) ». Nous étudierons donc dans cette partie les « stratégies de mise en discours des représentations » (id. : 36), à la fois du Même (2.7.1.) puis de l'Autre (2.7.2.). Nous n'avons pas souhaité faire d'analyse quantitative en raison de la nature du corpus : le nombre de volumes, de pages, l'iconographie, le nombre d'exercices, rendent ces séries quantitativement incomparables dans une perspective diachronique. L'idée n'est pas ici de proposer une quantification des occurrences identitaires mais bien d'observer des mécanismes permettant de véhiculer des auto- ou hétéro- représentations, interprétables par le consommateur du manuel. De la même façon, l'émergence ou non d'une démarche interculturelle ne peut selon nous s'observer qu'en étudiant qualitativement les procédés qui la font poindre.

Les représentations peuvent être qualitativement de trois types : valorisantes/mélioratives, dévalorisantes/péjoratives ou encore neutres. Auger (2003a : 40) affirme que « les procédés de

valorisation/dévalorisation sont constitutifs de toute communauté qui produit un discours sur un autre groupe ». Nous allons donc nous pencher sur l'orientation axiologique des représentations. Grâce à l'analyse de ces procédés, nous pouvons déceler l'image du pays et des locuteurs cibles véhiculée par les outils pédagogiques. Auger a emprunté la notion de Contrat de parole à Charaudeau et l'a appliquée à la didactique. Elle observe ainsi (id. : 41) que les représentations neutres permettent aux auteurs de respecter « le Contrat de parole didactique qui impose la neutralité, l'objectivité des discours ». Or, nous constatons dans notre propre corpus que le Contrat de parole didactique n'est pas respecté dans la mesure où l'auteur-énonciateur a recours à bon nombre d'occurrences identitaires non objectives. Nous supposons que les processus de valorisation/dévalorisation évoluent au cours des décennies, selon les idéologies éducatives et les approches méthodologiques, c'est pourquoi nous avons préféré comparer les manuels d'un point de vue temporel (et non géographique comme Auger).

#### 2.7.1.1. *Bonjour Monsieur Dupont*

Les traces d'auto-représentations dans la série BMD sont infimes. Le manuel se focalise sur l'altérité française et évite au maximum toute référence à la culture source. Les occurrences que nous avons trouvées servent à pratiquer les expressions et notions étudiées dans la leçon. Par exemple, dans le chapitre 2, l'apprenant peut s'identifier brièvement à deux personnages qui se présentent, grâce à leurs patronymes : « Mon nom est Ollo Oksa. Mon nom est Eeva Meri. Quelle est votre adresse à Helsinki, Mademoiselle ? » (BMD : 9). La plupart des déictiques sont portés par des personnages issus de la communauté source, cible, ou d'une communauté étrangère aux deux précédentes. Dans ce cas, le patronyme (souvent le prénom seul) renseigne sur son origine probable. Si ce n'est pas suffisant, le personnage prédique un ethnonyme ou un toponyme (Auger, 2007a : 77). Tout se passe comme si chaque personnage devait être identifié quant à son appartenance nationale et catégorisé comme le Même, l'Autre-Français ou l'Autre-Etranger. Le type de référence au Même, dans l'exemple précédent, est tout à fait objectif et neutre, il ne contient aucune information réelle nouvelle, aucun jugement de valeur. La mention de personnages ou d'œuvres finlandais célèbres permet à l'apprenant de pouvoir évoquer sa culture en langue cible, p.ex. :

Quelle est la profession de M. Wäinö Aaltonen ? (BMD : 27).  
Connaissez-vous la Valse Triste ? Qui est le compositeur de ce morceau de musique ?  
(BMD : 38).



Quelques énoncés relatifs au Même permettent d'établir des comparaisons entre les sociétés source et cible, grâce à des désignants toponymiques, jamais dans les textes mais dans la liste de questions qui les suit, p.ex. :

A quelle heure est-ce qu'**on** ouvre/ferme les magasins **en Finlande** ? A quelle heure est-ce qu'**on** les ferme le samedi ? (BMD : 31)

Combien d'argent est-ce qu'un ouvrier gagne par mois **en Finlande** ? (BMD : 50).

L'approche privilégiée est donc contrastive. Il arrive que la comparaison entre culture source et culture cible soit plus directe et explicite (utilisation du comparatif), p.ex. :

En hiver il fait froid. **En Finlande** il fait **plus froid** qu'en France. Il neige [...] **Nous** portons des vêtements de laine. (BMD : 33-34).

Le déictique « nous » laisse apparaître la subjectivité de l'énonciateur. Celui-ci s'inclut dans la communauté du Même par cet indice linguistique de référenciation. Puisque nous ne nous appuyons pas sur la nationalité de l'auteur pour déterminer son identité discursive, il faut rechercher dans son énonciation les indices de son positionnement identitaire :

Le langage n'est possible que parce que chaque locuteur se pose comme *sujet*, en renvoyant à lui-même comme *je* dans son discours. De ce fait, *je* pose une autre personne, celle qui, tout extérieure qu'elle est à « moi », devient mon écho auquel je dis *tu* et qui me dit *tu*. [...] Est « ego » qui *dit* « ego ». Nous trouvons là le fondement de la « subjectivité », qui se détermine par le statut linguistique de la « personne ». (Benveniste, 1966 : 260).

Dès lors, nous pouvons analyser les représentations en tenant compte du point de vue source, maintenant que l'énonciateur s'est posé comme sujet.

L'identité du Même est finalement très peu évoquée, donc peu axiologisée, et quand elle l'est, les occurrences sont dévalorisantes, dans les textes comme dans les exercices, p.ex. :

Est-ce que les étrangers comprennent le finnois ? [...] Pourquoi est-ce que les Finlandais étudient les langues étrangères ? (BMD : 28)

Cette ville a quatre millions et demi d'habitants comme toute la Finlande. (BMD exercices : ex.131 p.78).

Aux Etats-Unis il y a beaucoup d'habitants, en Finlande il y en a peu. (BMD exercices : ex.132 p.78).

Les auto-représentations portent sur la langue et le pays et non sur les individus. L'implicite du premier exemple induit une réponse négative. L'énonciateur insiste, d'une part, sur la faible extension de la langue finnoise dans le monde et le manque d'attractivité des « étrangers » pour cette langue et, d'autre part, sur la nécessité pour les Finlandais de s'intéresser aux langues. Ces questions viennent à la suite du texte « Qu'est-ce qu'ils font et qu'est-ce qu'ils aiment ? » qui

expose les activités favorites des Dupont. Elles n'ont donc aucun rapport avec le thème ni le contexte et sont incongrues à cet endroit du livre. Le deuxième exemple, extrait du cahier d'exercices, réduit la population finlandaise à la taille de la population d'une ville française. Le troisième exemple confirme cette représentation du Même en proposant un autre point de comparaison. L'énonciateur s'appuie sur la représentation partagée « La Finlande est un petit pays », qui, par contraste, renforce la grandeur de la France, vantée dans plusieurs chapitres.

Nous considérons une seule occurrence comme une référence au Même de nature « promotionnelle ». Les apprenants sont invités à s'interroger sur les atouts industriels et économiques de leur pays :

Nommez des choses que la Finlande importe et exporte. (BMD : 67).

« Le Français » est bien identifié par sa nationalité et son territoire. En revanche, l'identité du Même n'est pas exposée comme étant de nationalité finlandaise. Dans le chapitre 25, le Même prend les traits du « Scandinave » :

Un ami scandinave m'écrit qu'il projette de faire un petit voyage en France pendant ses vacances et il me demande de lui dresser un programme pour son séjour. (BMD : 85).

La référence au Même n'est qu'un prétexte pour exposer ce que celui-ci doit et va voir, pour garder un souvenir inoubliable de la France. L'altérité est ainsi valorisée une fois de plus. Le point de vue proposé n'est jamais celui d'un Finlandais en France. Toutes les informations culturelles ont pour source le regard ethnocentré de la famille jugée prototypique. La dernière référence au Même concerne en effet le futur déplacement de M. Dupont en Finlande : sa secrétaire Mademoiselle Moreau appelle une agence de voyages pour organiser les modalités de séjour. Son ignorance des moyens de transport pour se rendre en Finlande est soulignée :

Est-ce qu'on peut y aller par chemin de fer ? [...] Mais ce train n'ira pas en Finlande, quand même. Il faudra traverser la mer pour y aller, n'est-ce pas ? (BMD : 65-66).

Nous interprétons cet énoncé comme la confirmation de représentations partagées : la Finlande est un petit pays, peu visité et méconnu. L'altérité française découvre tardivement les moyens de s'y rendre. Le Même est donc mis à mal dans cette série, au profit d'une représentation quasi-exclusive de l'altérité française.

### 2.7.1.2. *D'accord ? D'accord*

Dans *D'accord ? D'accord*, on assiste à l'apparition de véritables auto-représentations, c'est-à-dire de représentations de personnages finlandais qui font partie intégrante de l'ouvrage et ne sont plus un prétexte pour valoriser une culture muséale française. Ces personnages finlandais interagissent avec l'altérité française selon plusieurs focalisations (Finlandais en France et Français en Finlande). C'est une nouveauté qui permet un véritable dialogue entre communautés source et cible, à travers les personnages. Toutefois, leurs énoncés valorisent toujours l'altérité française :

Esko Kivinen [...] est à Paris. Il aime Paris. Il y est souvent. Il aime les monuments historiques de Paris, ses rues et ses cafés. (DD : 77).

*Esko* : Ah ! J'aime Paris, j'aime la vie parisienne, j'aime cette circulation dans les rues. Ici, je suis heureux (DD : 78).

Les textes ou exercices qui évoquent le Même le comparent à l'altérité ou bien se servent de lui pour montrer à quel point la culture de l'Autre est admirable. L'apparition de représentations endogènes plus explicites n'est donc pas un gage d'absence de hiérarchisation des cultures : le déséquilibre axiologique est ici nettement marqué par la répétition du verbe affectif « aimer ».

Les représentations endogènes ne se révèlent pas seulement à travers des références ethnonymiques : les références toponymiques permettent la comparaison chiffrée entre les pays source et cible, comme en témoigne le titre du chapitre 18 de TD « La France à vol d'oiseau. Comparaisons géographiques » :

La France n'est qu'un point sur la carte du monde, mais c'est un point important. Sa position est centrale en Europe (**tandis que la Finlande est située à la périphérie**). La France est **plus grande que la Finlande**. Avec 550 000 km<sup>2</sup>, la France est le plus grand pays d'Europe occidentale. (TD : 12).

La France a plus de 50 millions d'habitants. **La population de la Finlande est beaucoup plus petite : moins de 5 millions d'habitants**. La densité de la population est de 92 habitants au km<sup>2</sup>, c'est-à-dire bien inférieure à la densité des Pays-Bas (379), mais supérieure à la densité de la Suède (18) ou de la Finlande (14). (TD : 13).

La Finlande souffre de la comparaison avec le pays cible. Dans la partie grammaire du chapitre 18 de TD, le comparatif est même expliqué à l'aide de l'exemple suivant :

Le climat français est **meilleur que** celui de la Finlande. (TD : 22).

Les énoncés relatifs à la Finlande ne sont pas essentiels à la compréhension du texte ; ils servent à dévaloriser le pays source : emplacement périphérique, faible densité, petite population. La comparaison se fait toujours au détriment du Même et ces énoncés dépréciatifs ne sont pas

compensés par les réalisations du pays, bien au contraire. L'auteur insiste sur les productions françaises et les met également en parallèle avec l'absence de productions finlandaises dans le même domaine, notamment dans les exercices, p.ex. :

La Caravelle est un avion français. Est-ce qu'il y a un avion finlandais ? (DD : 64 ; ex.5.9).

La Finlande est également perdante dans la confrontation à d'autres nations, p.ex. dans cet extrait du journal radio suisse qui annonce :

Championnat d'Europe : tour préliminaire : à Helsinki, les Pays-Bas ont battu la Finlande par 3 à 1 grâce à deux buts de Cruyff et un de Neskens. (TD : 164).

La seule exception que nous avons pu trouver est la mise en concurrence des deux compagnies aériennes *Finnair* et *Air France* (DD : 56). Une étudiante finlandaise cherche un billet d'avion pour rentrer en Finlande. L'employée du bureau d'*Air France* à Paris lui explique qu'il y a deux vols directs par jour entre Paris et Helsinki, opérés par *Air France* et *Finnair*. La jeune fille n'achète finalement aucun billet mais se renseigne sur la localisation du bureau *Finnair* à Paris. Tout comme l'apprenant, nous comprenons que le Même préfère acheter son billet auprès de la compagnie nationale du pays source mais pas dans le bureau *Air France*, ce qui constitue une valorisation implicite du patrimoine du pays source.

Dans cette série, l'altérité française semble découvrir complètement le pays de ses interlocuteurs finlandais. Dans DD (p.43), Maija Salminen discute avec une Française, Cécile Bolland, et lui dit qu'elle est née à Raahe :

*Cécile* : Raahe, **qu'est-ce que c'est** ? C'est une ville ?

*Maija* : Oui, c'est une petite ville en Finlande. Regarde ce petit point, c'est Raahe.

*Cécile* : **Ah ! C'est la Laponie !**

*Maija* : Non, Cécile ; Raahe n'est pas en Laponie. Et moi, je ne suis pas Lapone, je suis Finlandaise.

*Cécile* : **C'est une province finlandaise, la Laponie ?**

*Maija* : Oui, comme la Bourgogne est une province française.

L'assimilation de l'identité finlandaise à l'identité lapone semble offenser Maija qui s'empresse de rectifier l'erreur de Cécile. Cette dernière fait preuve d'une méconnaissance totale de la géographie finlandaise, ce qui renforce encore, auprès des apprenants, l'image d'un petit pays méconnu. Le même dialogue est répété à la page suivante sauf que les personnages sont cette fois Matti et Michel.

Le chapitre 29 dans TD « La Finlande en raccourci » est entièrement consacré à la présentation du pays et de ses habitants. Il se divise en deux parties : a) Un pays plus étendu que celui de

l'Italie ; b) L'origine paysanne. La partie a), un texte de Georges Desneiges intitulé « Finlande » (1960), traite de la faible densité de population sur le territoire, ce qui laisse au lecteur une impression de vide :

[...] interminablement la forêt succède au lac et le lac à la forêt. On s'y retrouve au cœur de la vierge nature des origines, une nature sauvage et primitive qui semble défier l'homme et le temps. (TD : 126).

Nous devinons bien que l'objectif initial de l'auteur est d'appliquer les recommandations nationales pour que l'apprenant soit capable de parler de lui-même et de sa culture à l'altérité et en langue cible. Dans l'extrait ci-dessous, l'importance de la nature pour les Finlandais est reprise dans la partie b) par une gradation (« total, exclusif, inimaginable ») :

La Finlande ? Elle est dans une forme de vie, qui est d'ici, et de nulle part ailleurs. Qui **n'est ni slave, ni scandinave, ni américaine**. Elle est dans certains plats typiques venus tout droit de Carélie. Elle est, surtout, dans **un amour total, exclusif, inimaginable pour la nature**. Cela tient, je crois, à l'origine paysanne des Finlandais. Dès qu'arrivent les beaux jours, ils se ruent vers la nature, ils vont se cacher au fond des forêts, souvent dans une simple cabane, auprès d'un lac. Une cabane, à côté de laquelle il y en a toujours une autre, plus petite où fume la cheminée du sauna. L'origine paysanne explique peut-être aussi **les visages qui n'expriment rien, la retenue, qui semble si inhumaine à ceux qui viennent du Sud**. Mais **ce n'est qu'un masque**. On ne montre pas ses sentiments dans la rue. On ne s'y embrasse pas. On ne se retourne pas sur un ivrogne couché entre deux voitures, sur un parking (des ivrognes, hélas, il y en a beaucoup). Mais c'est aussi, chez lui ou avec des amis, **un homme très gai que ce Finlandais si réservé, si « absent »**. Qui rit très bien, qui plaisante, qui a le sens de l'humour. **Chez les Finlandais, il y a sous la surface, un volcan !** Mais c'est aussi le peuple le plus amical, le plus « voisinant ». (TD : 128).

Le texte est signé Claude Rousseau : l'énonciateur se décharge de nouveau de la description de sa propre communauté et la confie à un énonciateur-relais, membre de la culture cible, qui met ainsi en avant les représentations que l'Autre peut avoir sur le Même (« une retenue inhumaine »). L'énonciateur entend, par ce choix, briser les représentations circulant sur le Même en les expliquant par une origine (« paysanne »), explication dont il modalise la certitude (« peut-être »). Les représentations du Même sont donc essentialisées, naturalisées et généralisées à l'ensemble des Finlandais, qu'il soit question d'attitudes (« on ne montre pas ses sentiments ») ou de traits physiques (« les visages qui n'expriment rien »). Les qualificatifs qui apparaissent comme des défauts (« absent », « réservé ») sont justifiés et même enrayés par des qualités et des superlatifs (« très gai », « qui a le sens de l'humour », « le plus amical », « le plus 'voisinant' »). La spécificité de l'identité finlandaise est définie par défaut, par ce qu'elle n'est pas (« ni...ni »). Ce type de texte permet de douter du public cible : il s'adresse davantage à des apprenants de finnois qu'à des apprenants de français langue étrangère. Il nous semble que l'auteur fournit ici à l'apprenant des arguments « prêts à opposer » à toute représentation émise par l'altérité lors d'une interaction. Or, l'énonciateur se charge de confirmer ces représentations dont il n'était pas l'auteur, à travers le

discours de ses personnages, p.ex. lors du portrait de Matti Virtanen : « J'aime les forêts et les lacs, comme beaucoup de Finlandais » (DD : 156).

Dans cette série des années 1970, la subjectivité de l'énonciateur n'est pas très visible : il s'en remet souvent à d'autres discours mais, en effectuant les choix des documents, il fait indirectement entendre sa propre voix, à travers celles qu'il cautionne.

### 2.7.1.3. *On y va*

Dans les années 1980, on constate un changement radical. L'identité finlandaise n'est plus mise en scène pour servir de faire-valoir à l'altérité française. Elle est décrite et axiologisée comme l'énonciateur le fait pour l'altérité. Dans les instructions officielles, l'enseignement des langues doit permettre aux apprenants d'appréhender la langue comme médiatrice de culture : l'approche contrastive les aide à comprendre et à respecter leur propre culture (Kouluhallitus, 1985a : 75-76). Il paraît donc logique que l'auteur présente également la culture source pour pouvoir établir des comparaisons. Le respect de la culture source passe nécessairement par une énonciation neutre, sinon valorisante. Les énonciateurs-relais sont chargés de comparer les caractéristiques des deux pays, p.ex. Irma et Jean-Luc dans la leçon intitulée « En France et en Finlande » :

*Irma : En France* il y a des fleuves. **Chez nous en Finlande** il y a des lacs, beaucoup de lacs. – *Jean-Luc* : Combien de lacs est-ce qu'il y a en Finlande ? – *Irma* : Nous avons soixante mille lacs. – *Jean-Luc* : Ce n'est pas possible ! – *Irma* : Si, c'est possible, et c'est vrai ! – *Jean-Luc* : Vous avez des montagnes, **comme nous** ? – *Irma* : Oui, **mais pas si hautes**. Nous avons des forêts. – *Jean-Luc* : **Nous aussi, mais pas si grandes**. [...] – *Jean-Luc* : C'est un petit pays, la Finlande ? – *Irma* : Environ 330 000 km<sup>2</sup> (kilomètres carrés). – *Jean-Luc* : Tant que ça ? Et la population ? *Irma* : Nous sommes presque 5 millions. – *Jean-Luc* : **Vous** n'êtes pas serrés. **Ici nous** sommes 53 millions sur 550 000 km<sup>2</sup>. (OYV1 : 72-73).

Cet extrait reste assez objectif car les personnages n'émettent pas de jugement sur la culture qu'ils découvrent. Le manuel propose régulièrement ce type de comparaison objective, p.ex. dans le tableau « Renseignements pratiques » (OYV3 : 63), qui compare les vacances scolaires et jours fériés dans les deux pays. Au-delà de la comparaison, de véritables échanges entre culture source et culture cible se mettent en place. Les Duroc vont notamment accueillir Pekka Kivi<sup>135</sup>, un Finlandais qu'ils ont connu tout petit et qui va séjourner chez eux. Le garçon est physiquement décrit comme « grand et blond, avec des yeux gris », il « porte un petit drapeau finlandais sur sa veste » (OYV2 : 16), ce qui en fait un représentant prototypique et stéréotypé du Même. L'échange

---

<sup>135</sup> Le choix des patronymes n'est pas non plus innocent. « Roc » peut se traduire en finnois par « kivi ». Est-ce pour montrer qu'à chaque personnage correspond un *alter ego* étranger ?

est réciproque puisque René, le fils aîné des Duroc habite chez les Kivi en Finlande. Les Duroc soulignent que Pekka parle un « français vraiment admirable » (OYV2 : 24). Les représentants du Même sont d'ailleurs tous décrits comme sportifs et plurilingues. Les auto-représentations proviennent dans les exemples ci-dessous d'auto-descriptions. OYV4 présente deux modèles de CV rédigés par des Finlandais :

*Kimo Erkkilä* : J'avais choisi le russe comme première langue étrangère [...] Je m'intéresse beaucoup aux langues étrangères. Je fais du suédois (deuxième langue nationale en Finlande) depuis la classe de 7<sup>e</sup>, puis j'ai choisi l'anglais en classe de 8<sup>e</sup>. Depuis deux ans je fais du français. [...] j'ai toujours travaillé beaucoup pour mon français. Par exemple, depuis un an j'ai une correspondante française à laquelle j'écris régulièrement [...] je lis des romans russes en version originale

*Suvi Heinonen* : anglais, suédois et français. Quelques connaissances d'allemand et d'espagnol. (OYV4 : 42-43).

Les personnages finlandais dans *On y va* valorisent leur patrimoine industriel et artistique :

*Pekka* : Je parie que les ascenseurs de ces hautes tours sont finlandais.

*Roger* : J'y suis allé l'autre jour et j'ai lu dans un ascenseur le nom du constructeur : KONE. C'est sans doute un mot japonais.

*Pekka* : Eh bien, tu te trompes Roger. C'est vrai que l'industrie est très développée au Japon. Mais **KONE, c'est une firme finlandaise.**

*Roger* : **Excuse-moi de mon ignorance.** En tout cas, **je vous félicite pour tous ces engins.** (OYV2 : 26).

*Pekka* : Voilà pour vous, madame. Mes parents vous envoient un petit cadeau.

*Mme Duroc* : Mais il ne fallait pas ! (Elle ouvre le paquet et en sort un **beau** vase en verre). Il est **absolument ravissant.**

*Pekka* : C'est un vase d'Alvar Aalto

*Monsieur Duroc* entre à ce moment-là.

*Mme Duroc* : André, regarde ce que nous envoient les parents de Pekka !

*M.Duroc* : **Un très bel objet, en effet.** (id. : 33).

L'Autre prend conscience des productions finlandaises et les valorise également. En outre, le représentant du Même souligne la méconnaissance des Français à l'égard de sa propre culture, ce qui déprécie naturellement l'Autre. Nous constatons ce manque de connaissances ou d'intérêt pour la culture source à plusieurs reprises, p.ex. :

*Sylvie* : Je ne savais pas qu'il y avait tant de forêts même dans le sud de la Finlande. (OYV3 : 85). *Richard* : Le sauna, qu'est-ce que c'est au juste ? (id. : 86).

Le cours 4 de OYV3 a pour titre « Voici la Finlande ». Tout le module a pour sujet le pays cible. Des textes publicitaires (avec horaires et tarifs) indiquent « Comment se rendre en Finlande » par bateau ou en avion (durée, compagnies, villes de départ). Ce type de document est très étonnant dans un manuel destiné aux finnophones. Ces documents authentiques s'adressent habituellement aux Français désireux de visiter le pays source. L'auteur fournit en réalité toutes les informations que l'apprenant finlandais sera susceptible de transmettre à un interlocuteur français souhaitant se

rendre en Finlande. Le manuel communique même la liste des auberges de jeunesse finlandaises et leurs coordonnées (OYV3 : 53). Dans ce contexte, la valorisation de la culture source est inéluctable, p.ex. :

Un **fascinant** paysage de lacs (OYV3 : 45). La Finlande est un pays de nature qui offre des **possibilités variées** pour les loisirs (id. : 53).

Le **bel** archipel entre Turku et Helsinki (id. : 56). Beaucoup de routes à faible circulation dans des paysages **magnifiques** (id. : 91). **Admirer le fantastique** monument Sibelius (id. : 96).

Nous observons également une auto-valorisation et une dévalorisation implicite de l'Autre :

*Aune* : Bien sûr, tout le monde sait nager **ici, on** commence jeune (OYV3 : 57).

Le déictique « ici » renvoie au pays source dans lequel se déroule l'interaction et l'indéfini à la communauté du Même. Cette assertion semble une évidence (« bien sûr ») pour la représentante de la communauté source, ce qui dévalorise implicitement la communauté de son interlocuteur.

L'axiologie méliorative n'est pas constante, quelques occurrences dépréciatives sont notables dans le discours de l'Autre sur le Même :

Par contre, mes impressions sur les villes (Turku et Helsinki) ont été **moins positives**. Les villes m'ont en effet semblé **froides, sans caractère, sans fantaisie** dans l'architecture. Mais peut-être est-ce là mon tempérament latin qui juge [...] A mon sens il n'y avait pas de vie familiale en Finlande, tous vivaient séparément sous le même toit. (OYV3 : 17-18).

Les possessifs (mes/mon) renvoient à un seul personnage-énonciateur identifié : l'impression négative n'émane donc plus d'une identité collective. Il s'agit d'une perception personnelle subjective qui permet à l'apprenant d'envisager les représentations comme des opinions individuelles. Le discours dépréciatif peut aussi être émis par un Autre-francophone, comme Eric, canadien, qui s'adresse à Marie, une Québécoise venue passer deux mois en Finlande :

Et tu habites là depuis deux semaines seulement. **Tu dois t'ennuyer à mourir** dans ce pays. (OYV4 : 231).

L'apprenant a ainsi accès aux représentations émanant de différents individus ou de différentes communautés sur la sienne. Les représentations négatives permettent d'atténuer le discours promotionnel à l'égard de la culture source.



#### 2.7.1.4. *Sur le Vif*

La construction discursive de l'identité est particulièrement intéressante dans *Sur le Vif*. La culture source est fortement représentée et mise en discours dans cette série : le volume SLV2B est d'ailleurs entièrement consacré à la Finlande. On peut s'étonner du fait que la description de la Finlande soit aussi présente dans un manuel de langue française destiné à un public finlandais. Beaucoup de photographies et d'informations chiffrées présentent le pays :

Deux millions et demi d'utilisateurs sur cinq millions d'habitants- soit la moitié de la population – 60 millions de visites [...] Ce sont les statistiques des fréquentations de bibliothèques en Finlande [...] **la Finlande est NETtement en avance**. Les Finlandais semblent être **les plus gros emprunteurs** de livres de bibliothèque **au monde** ; et maintenant, ils se « branchent » sur Internet et prennent « les autoroutes de l'information » [...] La télévision, la vidéo et Internet n'empêchent pas les Finlandais d'être **de grands lecteurs** ; environ 1600 œuvres étrangères sont traduites chaque année. **Beaucoup de Français ignorent**, peut-être, qu'un Finlandais a eu le prix nobel de littérature en 1939, mais en revanche un écrivain finlandais a eu, dans les années 90, un réel **succès commercial en France** ; il s'agit d'Arto Paasilinna. (SLV2B : 38-39).

L'authenticité du discours induite par ces chiffres renforce la légitimité de la valorisation. Pourquoi donner autant de détails sur le pays dont les apprenants sont originaires (p.ex. SLV2B *La Finlande en chiffres*)? Considère-t-on que les apprenants finlandais connaissent peu ou mal leur pays ? Le programme-cadre recommandait, il est vrai, que les apprenants soient conscients de leur identité culturelle. Pourtant, le manuel ressemble parfois davantage à un ouvrage publicitaire (p.ex. photo du *Guide du routard : Finlande*, SLV2B : 8) destiné aux futurs touristes en Finlande plutôt qu'à un manuel d'apprentissage d'une langue étrangère. Nous pensons que l'objectif des auteurs est double : amener les finnophones à pouvoir parler de leur pays en langue cible et revaloriser l'image qu'ils peuvent avoir de leur pays d'origine. Dans les séries précédentes, nous avons en effet noté une forte dévalorisation du Même. Cette tendance a été corrigée dans SLV par l'extrême inverse : une hypervalorisation constante de l'identité source. Les titres des leçons sont, à cet égard, très explicites : « Partir à l'aventure – dans un pays SUPERbe » (SLV2B : 8), « La Finlande, étoile du Nord » (id. : 15), « Voici un pays pas comme les autres » (id. : 12), etc.

L'altérité française ne semble pas connaître la culture source, ni même savoir situer la Finlande géographiquement :

Il y a de plus en plus d'émissions sur la Finlande et les pays nordiques sur les chaînes de télévision francophones, de plus en plus d'articles dans les journaux. Mais quand Marika a demandé où était la Finlande... catastrophe ! (SLV2B : 14).

Nos deux hypothèses (renforcement des connaissances de l'apprenant sur sa propre culture + valorisation de celle-ci) se confirment après l'analyse des textes :

Le pays : **situé au sommet** de l'Europe, la Finlande a **de nombreux visages, aussi nombreux que ses paysages** : forêts sauvages du sud et du Centre, quiétudes désertes des monts du nord. La forêt couvre deux tiers de la superficie du pays ; **la place ne manque pas** pour vivre et se loger.

La culture : Le cadre naturel **varié** et rude est la source de la culture finlandaise. La **renommée** des designers et des architectes de ce pays est mondiale. Ses chefs d'orchestre et ses chanteurs classiques sont **partout à l'honneur**...

L'économie : La métallurgie et l'industrie forestière sont les piliers de la vie économique de la Finlande. La production de haute technologie **progresses à pas de géant. Sa croissance est une des plus rapides** des pays de l'OCDE. La métallurgie, la filière bois, l'environnement et d'autres technologies **de pointe** sont aussi ses principales branches d'exportation.

L'eau : **On dit** de l'archipel du sud-ouest finlandais qu'il est **le plus beau du monde**.

Les communications : Faiblement peuplée, la Finlande s'étend sur 1160 km du sud au nord ; c'est pourquoi le pays s'est équipé **d'un réseau de communication dense et pratique** : par la route et le rail, sur l'eau, dans les airs. Sans oublier son réseau de télécommunication **très moderne**. (SLV2B : 15).

Comme le montre cet extrait, l'axiologie des représentations identitaires est très valorisante : le lexique et les superlatifs contribuent à la présentation d'un pays idéal, meneur dans plusieurs domaines (design, architecture, haute technologie, communication). Le pronom indéfini « on » ne permet pas d'identifier l'énonciateur du superlatif. Ce procédé permet de présenter l'assertion comme une vérité générale, partagée par tous. Toutes les références qui pouvaient être dévalorisantes dans les séries précédentes sont, dans cette série, atténuées et compensées par des qualités. Les occurrences négatives sont transformées en atouts : la faible densité du pays a entraîné le développement d'un réseau de communications performant et moderne, les espaces déserts sont décrits comme des zones de quiétude préservées qui assurent un logement à tous. La plupart des représentations figées émanent de personnages français (réserve des Finlandais, silence, climat trop rude...). Elles sont elles aussi fortement atténuées par l'altérité, comme dans l'exemple suivant, où Evelyne, Française en Finlande, écrit à Marika, son amie finlandaise, pour lui faire part de la remise en question de ses représentations initiales :

J'avais un peu peur de l'hiver finlandais ; tu imagines la différence qu'il peut y avoir entre l'hiver de Montpellier et celui de Helsinki ! De +15° à -15°. Mais **c'est moins dur que ce que je pensais** ; en fait, le froid est plus sec et **c'est moins désagréable**. (SLV2B : 18).

Ce procédé est efficace car il permet de mettre en place une démarche réflexive et analytique des stéréotypes en classe pour mieux les déconstruire. Les apprenants ont accès aux représentations que les Français ou d'autres locuteurs peuvent avoir sur eux et peuvent ainsi se garder d'en avoir eux-mêmes sur d'autres communautés, se rendant bien compte qu'aucun trait n'est généralisable à l'ensemble des natifs qu'ils côtoient et que la culture peut être axiologisée selon deux points de vue opposés. En revanche, le danger est de renforcer les stéréotypes énoncés en amenant les apprenants finlandais à inconsciemment se comporter comme on les perçoit ou d'utiliser ces représentations

comme une justification de leurs comportements individuels éventuels. Sur le plan de l'énonciation, nous observons que l'énonciateur-Même (auteur ou personnage finlandais) cède le discours sur la culture source à des énonciateurs-relais français. L'Autre valorise la culture source autant que le Même. La valorisation de l'identité collective finlandaise est donc unanime et pas spécifique à l'identité de l'énonciateur. Dans l'extrait suivant, Evelyne, invitée à Naantali écrit à Marika et Paul pour leur raconter son travail au collège :

C'est **très bien équipé** dans le domaine des arts plastiques, du travail technique, de l'audio-visuel, de la musique, etc... **Tout est bien organisé, propre**, il y a du matériel et **le niveau... chapeau** ! Pas étonnant que la Finlande ait des « designers », des stylistes **de premier plan** et c'est vrai, là, je suis d'accord avec vous, ça se voit dans la vie quotidienne. On utilise beaucoup l'informatique à l'école et presque tout le monde « surfe » sur Internet. L'autre jour un collègue m'a montré un journal français avec ce titre « **La Finlande NETtement en avance** » où, en gros, on expliquait que toutes les technologies de télécommunication étaient **très développées** ici – c'est particulièrement vrai pour le téléphone mobile. (SLV2B : 22).

Dans ce passage, l'énonciateur-relais confirme à la fois le discours des autres énonciateurs (auteurs, personnages) et celui de la presse française. Les habitudes culturelles finlandaises sont aussi passées au crible et subissent ce que nous appelons un « renversement axiologique », comme dans l'exemple suivant où il est question du sauna :

Vous entrez et vous prenez place sur l'un des bancs de bois. Et **vous croyez mourir, mais vous ne mourez pas**. Vous transpirez comme vous n'avez jamais transpiré de votre vie [...] vous plongez dans le lac. **Cela paraît terrible, en réalité, cela ne l'est pas du tout** [...] vous arrosez d'eau les pierres chauffées à blanc [...] **de nouveau vous croyez mourir et de nouveau vous revivez**. Au bout d'un moment, vous éprouvez **un merveilleux bien-être** [...] vous avez le sentiment d'être autre et que **le monde vous appartient**. (SLV2B : 29).

L'auteur utilise des figures d'opposition qui mettent en parallèle des propositions sémantiques contradictoires. Ainsi, il se sert des représentations initiales de l'Altérité pour mieux les contrer et démontrer que la première impression n'est pas la bonne. Cette technique est très efficace pour que l'apprenant apprenne progressivement à se décentrer de ses modes de pensée mais, dans ce cas précis, il nous semblerait plus pertinent que ce soit la culture cible qui fasse l'objet d'un tel discours.

Le chapitre 6 de SLV2B, intitulé « La Finlande, c'est d'abord le sport », glorifie les sports et sportifs nationaux, ce qui permet de généraliser les qualités sportives à l'ensemble des Finlandais :

A croire que les Finlandais naissent avec des patins aux pieds. (SLV2B : 29).

L'expérience du Même est aussi décrite à travers le regard de l'Autre-Français, p.ex. quand l'énonciateur résume les représentations d'Eric Pierre, un cuisinier français, installé en Finlande depuis 10 ans :

**Il pense qu'en Finlande, en général, on n'aime pas goûter les choses trop nouvelles, la base de la nourriture est toujours la même. Il a remarqué qu'on n'appréciait pas assez les légumes verts, que la viande doit toujours être bien cuite et qu'on utilisait beaucoup la moutarde, le ketchup, les sauces bien poivrées. Et surtout il faut qu'il y ait des pommes de terre. Ne parlons pas de la saucisse ! Par ailleurs, Eric se demande si le « Finlandais typique » - mais est-ce qu'il existe, ce « Finlandais typique » ? – est prêt à payer pour déguster quelque chose de nouveau, de différent au restaurant. (SLV2B : 35).**

*Sur le Vif* est la seule série qui propose une réflexion sur la prototypisation à la fois du Même et de l'Autre, comme si le manuel s'intéressait autant aux auto- qu'aux hétéro-représentations. L'énonciateur ne met pas explicitement en concurrence les cultures source et cible. En revanche, il fait part de la volonté des dirigeants finlandais d'être plus performants que les Suédois dans le domaine éducatif :

Le Conseiller Arvo Jäppinen évoque une réunion de l'OCDE consacrée à l'enseignement : ... le représentant suédois, dans son intervention, a dit que la Suède avait l'intention de revoir toute sa politique de l'enseignement, pour que celui-ci soit, dans quelques années, le meilleur du monde. Le représentant finlandais [...] a dit qu'on n'avait jamais eu en Finlande d'objectifs aussi ambitieux. « Nous n'avons jamais voulu être les meilleurs du monde, même pas les meilleurs d'Europe, mais **notre seul but, depuis toujours, c'est d'être meilleurs que les Suédois !** » **Si la Suède est la meilleure du monde, et la Finlande meilleure que la Suède, alors tout est pour le mieux dans le meilleur des mondes...** ». (SLV2B : 40).

Le manuel révèle ainsi certaines tensions ou inimitiés entre la culture source et d'autres pays. En cela, il est le catalyseur de rivalités passées et un témoin des relations internationales. L'hypervalorisation ne porte pas seulement sur le pays mais également sur ses habitants :

Paul ayant voyagé un été en Finlande avait trouvé les gens « **accueillants et chaleureux** ». (SLV2B : 8).

Le renversement axiologique des représentations du Même est tout aussi perceptible quand il est question du pays que quand les énonciateurs-relais décrivent un caractère national ou les activités des Finlandais :

Question communication humaine, les élèves sont **sympas, très directs ; au début, on pense** qu'ils manquent de respect et qu'il n'y a pas beaucoup de discipline **mais, en fait**, ils sont disciplinés et respectueux des règles [...]. Les profs, eux, sont plus réservés – pas tous, **on ne peut pas généraliser** – **ils ont l'air timides mais je crois plutôt qu'ils** veulent garder une certaine distance par respect des autres, pour ne pas déranger et pour ne pas être dérangés ; **on a l'impression qu'ils** ne veulent pas montrer qu'ils sont curieux de connaître les autres. C'est donc à moi, la Méditerranéenne, de faire les premiers pas, de briser la glace. (SLV2B : 22).

Les Finlandais aiment danser. [...] **Ça peut paraître vieillot et ringard** de voir ces gens de tous âges [...] s'inviter avec cérémonie [...] il y a de **bonnes soirées** en perspective dans les bars et les boîtes ; **beaux gars et jolies filles n'ont jamais été si nombreux** au mètre carré. (SLV2B : 25).

Le premier extrait (Evelyne écrit de Finlande à Paul et Marika) illustre bien la volonté des auteurs d'éduquer les apprenants à la relativisation et au rejet des représentations figées : la timidité est ici transformée en une représentation positive (le respect). La découverte de l'Autre passe par une réflexion sur les préjugés et l'acceptation de leur dépassement. Evelyne dévoile, d'une part, les représentations de sa communauté sur le Même, d'autre part, la réalité finlandaise qu'elle a perçue et enfin, la démarche interculturelle d'ethnorelativisme qu'elle a amorcée (« on ne peut pas généraliser »). De la même façon, dans le deuxième extrait, l'énonciateur met d'abord en discours une représentation négative pour mieux la déconstruire dans la suite du texte. La démarche interculturelle initiée par les auteurs se traduit aussi par la mise en discours des auto-représentations :

**Les Finlandais disent eux-mêmes** qu'ils sont réservés et ne parlent pas beaucoup. Dans une interview, Erkki Liikanen pense que c'est une qualité, un style, de dire seulement les choses importantes, d'être capable de rester silencieux – ce que ne savent pas faire les Méditerranéens. (SLV2B : 23).

Dans l'extrait ci-dessus, la valorisation de l'identité amène en même temps une dévalorisation de ceux qui ne considèrent pas les traits culturels attribués aux Finlandais comme des qualités et qui fonctionnent autrement (« les Méditerranéens »). La tentative de relativisation est ainsi annulée : la culture source devient « la norme » correcte et non une norme parmi d'autres car l'implicite dans cette phrase signifie que les Méditerranéens parlent de choses sans importance et sont incapables de se taire. L'auteur alterne alors volonté ethnorelativiste et replis ethnocentriques.

Malgré cette critique, nous notons très clairement un vrai travail sur les représentations que l'Autre peut et a pu avoir du Même à travers les époques, y compris les représentations physiques dans les descriptions de Madame de Staël (1812) puis de Jules Leclercq (1900) :

Les Finnois viennent directement du nord de l'Asie, leur langue n'a pas de rapport avec le suédois mais ils ont l'air germaniques ; cheveux blonds, teint blanc ; ils sont doux, graves et honnêtes...

La race finnoise est forte mais laide : de grosses têtes, larges, anguleuses, de petits yeux gris-bleu, un peu obliques, de larges nez courts et plats, de grandes bouches, des cheveux blonds ou rougeâtres, une démarche lente et gauche, voilà les Finnois. Ils ressemblent beaucoup au type mongol... L'ouvrier finlandais, à côté de certains défauts, a de précieuses qualités : on peut lui reprocher une certaine lenteur, il est très endurant, patient et même obstiné. Il est très supérieur à l'ouvrier russe, bien que celui-ci soit meilleur pour certains travaux... (SLV2B : 24).

Dans le contexte de l'époque, la raciologie et la caractérologie typologisaient l'Autre de façon souvent peu flatteuse. Le manuel se sert de ces écrits pour donner à voir la réification d'une identité collective et déconstruire les préjugés. Les auteurs utilisent également l'iconographie pour montrer la distance qu'il convient d'établir entre une image figée, unique et stéréotypée d'un ethnotype et la réalité quotidienne comme l'illustre cette photographie, censée représenter le « type finnois » (SLV2B : 24) :



*Figure 20 : Iconographie illustrant le "type finnois"*

Cette déconstruction des représentations va bien dans le sens d'une démarche interculturelle. L'idée de commencer par la déconstruction des auto-représentations n'est pas mauvaise en soi. Cependant, nous pensons qu'il serait plus profitable que les auteurs appliquent, par la suite, le même procédé à la présentation de la culture cible, ce qui n'est pas le cas dans SLV.

Enfin, la modestie et le complexe d'infériorité des Finlandais sont soulignés :

Aujourd'hui, **le Finlandais manque encore de confiance et reste complexé** vis-à-vis des étrangers que nous sommes. **Pourtant**, depuis un demi-siècle, **son pays accumule les succès**. Le niveau technologique, la qualité des équipements, la modernité et le confort des intérieurs **surprennent le visiteur**. [...]. Le cadre de vie est magnifique et l'environnement respecté. En matière d'architecture et d'urbanisme, **nous avons beaucoup à apprendre d'eux**. (extrait du Guide du Routard : Finlande, SLV2B : 13).

Dans le domaine de l'éducation, la réputation de la Finlande est bonne. Depuis des années, l'évaluation de l'OCDE a montré que **la Finlande est l'un des premiers pays au monde** dans la maîtrise de la lecture et de l'écriture. Cela est vrai aussi bien au niveau primaire qu'au niveau secondaire, collège et lycée. Dans certains articles de la presse finlandaise, **on doutait que la Finlande puisse être aussi bien placée... Pourquoi les Finlandais ont-ils du mal à admettre qu'ils ne sont pas si mauvais que cela ?** (SLV2B : 39).

Ces deux extraits confirment notre hypothèse : les auteurs se chargent, à travers le cours de langue étrangère, de revaloriser une identité souvent dépréciée par les Finlandais eux-mêmes mais aussi par les discours précédents (cf. analyse des manuels antérieurs). Cette hypervalorisation est à double tranchant : elle permet d'assurer la connaissance de la culture source et son appréciation en cas d'interaction avec l'altérité étrangère mais dénigre involontairement la culture cible. Un procédé de valorisation de la culture source, sans référence explicite à la culture étrangère, contribue à sa dévalorisation implicite, comme l'explique Zarate (2006 : 16) : « la langue étrangère apparaît comme une coque vide que le contenu culturel local peut investir sans préjudice ».

#### 2.7.1.5. Voilà

Dans V3, le premier chapitre est consacré au séjour de deux Français en Finlande, chez leur ami Tuomas :

Patrick a visité la Finlande l'an dernier, il a tout vu et il a beaucoup aimé **notre** pays [...]. Mes cousines sont venues en Finlande pour étudier, elles sont restées deux ans mais elles n'ont pas beaucoup aimé **notre** pays. (V3 : 12).

Le déterminant possessif déictique montre dans les exercices que l'identité de la source énonciative est celle du Même. L'énonciateur adopte le même point de vue que l'apprenant. L'identité finlandaise, comme dans *Sur le Vif*, est hautement valorisée : la Finlande et ses habitants sont perçus comme très modernes, à la pointe de la technologie et de l'éducation, comme dans cet exemple où un journaliste québécois se rend dans un lycée finlandais :

Il veut en savoir un peu plus sur ce **pays classé en tête des palmarès mondiaux** des performances scolaires [...]. Vous savez sans doute que les **résultats scolaires sont excellents** et que la Finlande se situe dans le **peloton de tête des pays de l'OCDE**. [...] Il faut quand même signaler que les **bases** qu'on nous enseigne au collège sont **solides** (V5 : 6-7).

Les auteurs insistent ici sur les performances éducatives mais montrent également, à travers le choix des personnages, que ces résultats intéressent les journalistes du monde entier. Le pays est toujours présenté comme propre, riche, organisé et agréable :

**En Finlande, on** n'achète pas d'eau en bouteille parce que l'eau du robinet est **bonne**. (V4 : 12).

Un congé parental est normal **en Finlande**. (id. : 50).

Dès le début des études dans un « IUP » finlandais, **la différence la plus marquante a été la qualité** des équipements. Je pense notamment à **la propreté, au matériel** informatique, à la salle de musculation et au gymnase [...]. Deuxièmement, **l'accueil chaleureux et le temps consacré** à l'orientation des étudiants étrangers restent un **souvenir inoubliable**. [...] **En France**, l'accueil est beaucoup **moins organisé**, mais **tout aussi chaleureux**. **En France**, les matières sont **imposées** aux étudiants.

**En Finlande, nous pouvions composer nous-mêmes** notre emploi du temps en fonction de notre intérêt pour les matières [...]. **J'ai été impressionné** par la Laponie avec ses paysages de neige, les promenades ou le ski de fond sur la mer Baltique et sur les lacs gelés. Le climat et la nature finlandaise restent des **expériences étonnantes et inoubliables**. (V5 : 27-28).

La Finlande fait néanmoins figure de **pionnière**, car elle est **le premier pays du monde** à avoir accordé aux femmes le droit de se faire élire. (V6 : 128).

Le fait d'utiliser dans les deux premiers exemples le toponyme du Même (« en Finlande ») oppose la culture source et la culture cible et renvoie implicitement à l'anormalité des autres fonctionnements : le congé parental n'est pas un acquis social normal pour l'Autre et les Français boivent de l'eau en bouteille car la qualité de l'eau du robinet dans leur pays laisse à désirer. Dans le troisième exemple, Vincent décrit son séjour Erasmus en Finlande de façon laudative (« la qualité », « inoubliable », « impressionné », « expériences étonnantes ») et contrastive (« la différence », « moins organisé », « en France... en Finlande »). En évoquant les différences « marquantes », Vincent décrit indirectement sa société source comme moins propre et moins organisée. Dans le dernier exemple, l'auteur souhaite montrer que la culture source se distingue également à l'échelle internationale. La seule occurrence dévalorisante que nous avons trouvée sur le Même concerne la taille du pays, sur laquelle les membres de la communauté source n'ont aucune prise :

Les Français lisent beaucoup de BD, mais la Finlande est un petit pays et les éditeurs ne s'y intéressent pas vraiment. (V2 : 139).

La dépréciation porte donc sur un paramètre que les Finlandais ne pourront pas changer. Toutes les autres références au Même sont d'une axiologie positive.

Comme dans SLV, *Voilà* développe la culture générale des apprenants sur leur propre pays, par exemple, à l'aide de quiz comme « Connaissez-vous la Finlande ? », qui pose des questions du type : « Quelle est la plus longue rivière en Finlande ? », « Quel est l'arbre national de la Finlande ? », etc. Les coutumes finlandaises ne sont pas seulement décrites du point de vue source mais aussi à travers le regard que les Français portent sur elles :

*Lauri* : Nous, en Finlande, on se baigne même en hiver quand la mer est gelée. On fait un trou dans la glace et après le sauna, on se jette dans l'eau glacée. *Alexandra et Yves* : **Ils sont fous ces Finlandais !** (V2 : 203).

Non mais ça va pas la tête ! Tu veux notre mort ! [...] nous n'en croyions pas nos oreilles. Nous baigner, par un froid pareil ? [...] **Curieusement, la deuxième fois**, il était déjà bien plus facile de supporter la chaleur et peu à peu, **nous avons commencé à apprécier ces coutumes finlandaises**, y compris la baignade dans l'eau glacée. (V3 : 120).



L'Autre apprécie peu à peu les coutumes du Même qui le choquaient au préalable. En réalité, l'énonciateur met ici en discours les étapes successives qui permettent le développement de l'ethnorelativisme chez l'apprenant, en montrant que les personnages sont aussi passés par ces étapes avant de comprendre et d'accepter l'altérité.

### 2.7.2. La subjectivité dans la construction discursive de l'altérité : axiologie des représentations

Dans cette partie, nous allons présenter les hétéro-représentations décelées dans les différentes séries de notre corpus. Par hétéro-représentations, nous entendons les représentations de l'altérité du point de vue de l'énonciateur. La particularité de cette catégorie repose sur le fait que l'altérité de la culture cible est en réalité multiple. En effet, les manuels peuvent exposer une altérité exclusivement nationale ou choisir de donner à voir une altérité élargie (francophones, immigrés). Dervin (2008 : 59) qualifie ces « autres » au sens large d' « altérités périphériques ». Nous lui emprunterons ce terme dans ce chapitre. L'objectif de cette partie analytique est double : d'une part, il s'agit de nous concentrer sur les représentations de l'altérité française en dévoilant le traitement qui lui est réservé sur les plans des contenus et discours. L'examen de l'axiologie nous permettra de savoir si les processus de valorisation/dévalorisation de l'altérité se font au bénéfice de l'une ou l'autre des cultures ou s'ils ont connu une évolution, dans la continuité de l'analyse axiologique des auto-représentations. D'autre part, nous nous pencherons sur l'intégration de la Francophonie dans ces objets d'analyse. Zarate (2006 : 20) conseille de se poser la question suivante lors de l'analyse de manuels : La description scolaire absorbe-t-elle un espace plus ouvert que celui des frontières nationales (notamment en incluant un espace francophone) ? Les questions liminaires que nous nous sommes posées à ce sujet sont les suivantes : Quelle délimitation géographique de la notion de Francophonie ces séries proposent-elles ? L'altérité francophone a-t-elle supplanté l'altérité française ? Si tel est le cas, traite-t-on de la même façon l'altérité française (hexagonale) et les « autres altérités » francophones ?

#### 2.7.2.1. *Bonjour Monsieur Dupont*

La série des années 60, BMD donne à voir, comme son titre l'indique, une altérité unique supposée représentative de l'altérité française, à savoir, la famille Dupont. Les altérités que Dervin (2008 : 59) appelle périphériques, c'est-à-dire les francophones, les minorités, les immigrés sont absentes du manuel. L'identité de l'Autre est par conséquent exclusivement définie par son appartenance à un Etat-nation. L'Autre français n'est pas francophone mais un citoyen de

nationalité française, aux traits stéréotypés. La couverture de BMD<sup>136</sup> est presque une caricature de la représentation physique du « Français moyen » : M. Dupont, le Français prototypique, porte un costume, un béret, une moustache. Il est brun, a le teint écarlate et un grand nez. Compte tenu du titre de l'ouvrage, il n'est pas étonnant que la couverture présente le personnage principal. Toutefois, ce choix réduit la présentation de l'altérité française à une figure imaginaire qui réunit tous les clichés. Nous retrouvons la description physique des Dupont dans le texte (BMD : 13) : M. Dupont est petit, il porte une chemise, un costume, une cravate, des souliers et un mouchoir dans la poche de sa veste. Mme Dupont est grande, porte un chapeau, des gants, une robe noire, un manteau blanc et des bijoux. Les enfants sont beaux et intelligents :

Martine a dix-neuf ans. Elle a les yeux bleus et les cheveux blonds. Ses yeux ont la couleur du ciel et ses cheveux ont la couleur de l'or. Son nez est droit et ses dents sont blanches. **Tout le monde la trouve très jolie, charmante et gentille.** Elle sourit à la vie et la vie lui sourit. **Jean-Louis** a quatorze ans. Il est grand pour son âge, mais un peu trop maigre. **Il est très fort, mais il est aussi très intelligent. C'est un garçon sympathique** que ses camarades aiment bien. (BMD : 25).

sauf Lisette, la cadette, qui « a la vue faible », « est une mauvaise élève à l'école » et « est une enfant terrible » (*ibid.*). C'est comme si l'auteur modalisait des contenus déjà trop laudatifs en introduisant ce dernier enfant dont le manuel ne parle pas avant la page 25. La famille Dupont est une famille idéalisée, heureuse, sans problèmes :

Les Dupont aiment bien leurs enfants et les enfants aiment bien leurs parents. C'est une famille heureuse. (BMD : 24).

Le contenu du manuel est focalisé sur cette altérité unique. 18 chapitres sur 26 présentent la vie quotidienne des Dupont. Les titres sont à cet égard très révélateurs : un tiers d'entre eux font explicitement référence aux personnages principaux (p.ex. : « 18b. Monsieur Dupont joue au Père Noël ; 24. Madame Dupont aux objets trouvés »). Trois autres utilisent l'anaphore « ils » ou l'indéfini « on » qui prend la valeur d'une troisième personne du pluriel : « 8. Qu'est-ce qu'ils font et qu'est-ce qu'ils aiment ? ; 11. Que font-ils maintenant ? ; 20. On fait la queue devant la salle de bains ». Dix autres titres n'incluent pas de référence ethnonymique explicite à la famille Dupont, bien que le contenu des chapitres leur soit consacré (p.ex. : « 15. Promenade en auto ; 25. La France à vol d'oiseau »). La France, les activités et modes de vie des Français sont ainsi présentés à travers un seul regard : celui de cette famille-type.

La famille Dupont se compose du père, de la mère et de leurs trois enfants : Martine, Jean-Louis et Lisette, âgés de 7 à 19 ans. Cette appartenance définit l'Autre une fois pour toutes, dans une

---

<sup>136</sup> Cf. annexe n° 6.

conception essentialisante, naturalisante qui ne donne à voir qu'un exemple d'altérité principale. Naturellement, M. Dupont est ingénieur chez Renault (autre procédé pour valoriser au passage le patrimoine français : « Il travaille près de Paris dans la **grande** usine d'automobiles Renault », BMD : 26). Il est présenté comme quelqu'un d'important : « Il a un livre et des papiers importants dans sa serviette » (BMD : 14). Madame Dupont était infirmière pendant la guerre d'Algérie : c'est à cette occasion qu'elle a connu (et soigné) celui qui est devenu son mari. Elle est désormais femme au foyer, ses deux distractions principales sont le jardinage et la culture cultivée : « le théâtre et les tableaux des artistes modernes » (BMD : 27). La famille semble aisée : les enfants sont scolarisés dans une école parisienne privée et les Dupont font quotidiennement appel à du personnel de maison :

Les élèves sont descendus dans la salle des fêtes pour la prière. Après la prière, ils sont retournés dans leurs classes. (BMD : 40).

Les Dupont n'ont pas de bonne, Mme Dupont fait elle-même la cuisine, mais une femme de ménage vient l'aider quelques heures par jour. (BMD : 58).

L'altérité étrangère autre que les altérités source et cible n'est évoquée qu'une fois : il s'agit des Algériens pendant la guerre à laquelle M. Dupont a participé :

Je suis parti faire mon service militaire en Algérie [...]. On m'a envoyé au front et, comme tous les autres soldats, je me suis battu pour **défendre la France contre ses ennemis**. (BMD : 71).

La famille française typique est ainsi décrite comme aisée, patriote et sans problèmes au quotidien.

Enfin, la mise en abyme (cf. II.2.4.1.1.) du discours sur la culture dévoile les intentions de l'auteur. Les Dupont apparaissent comme de vrais patriotes qui souhaitent avant tout donner une bonne image de la France à leur futur invité :

Mme Dupont : **Il faudra** qu'on le reçoive poliment. **Je voudrais** que vous vous conduisiez bien, mes enfants, pendant sa visite. **Il ne faut pas** que vous fassiez de bêtises, comme d'habitude [...]. Je vous promets de **faire de mon mieux pour sauver l'honneur** de la France [...]. Je voudrais **que tout lui paraisse** beau et qu'il se souvienne toujours avec plaisir de cette visite. (BMD : 93-94).

Les Dupont sont prêts à simuler une réalité qui n'existe pas pour plaire au visiteur, tout comme l'énonciateur semble le faire pour que son discours plaise aux apprenants. En déléguant son discours aux énonciateurs-relais, le super-énonciateur trahit la représentation idéale de la France qu'il veut lui-même donner : une illusion, un leurre, une image préfabriquée (« que tout lui paraisse ») qui ne correspond pas à la réalité.

### 2.7.2.2. *D'accord ? D'accord*

Contrairement à la série BMD, *D'accord ? D'accord* n'incarne pas l'Autre dans une représentation prototypique unique. Plusieurs familles françaises récurrentes symbolisent l'altérité principale mais, curieusement, le « Français typique » prend les traits d'un chauffeur de taxi :

La première personne que le touriste rencontre à Paris, c'est **le chauffeur de taxi**. **C'est un Français typique** : il peut être très aimable ou très fermé. Cela dépend de votre attitude. Si vous ne lui parlez pas, il ne dit rien. Mais il vous dit tout ce qu'il sait sur les monuments de Paris, si vous voulez le savoir. Peut-être qu'il ne sait pas grand-chose. Mais l'important, c'est de communiquer. (DD : 178).

L'énonciateur indique explicitement qu'un corps de métier représente un Autre généralisé. L'utilisation de l'article défini au singulier est à cet égard très significative : le défini générique « vise directement l'objet typique de la classe » (Maingueneau, 2000 : 169). Cette réduction va à l'encontre de toute démarche interculturelle. L'énonciateur sait bien (et affirme) que le chauffeur de taxi sera la première personne rencontrée par l'altérité étrangère (par extension, par l'apprenant-touriste). Réduire l'altérité au premier représentant culturel rencontré fige les caractéristiques attribuées à l'Autre : le Français est fermé ou s'exprime à tort et à travers, sans savoir véritablement de quoi il parle. Cet énoncé dépréciatif subit néanmoins deux modalisations du degré de certitude (« il **peut** être très aimable », « **peut-être** qu'il ne sait pas »). Suivant en cela Auger, nous constatons que l'auteur prédique l'énoncé en émettant un doute plus souvent quand il s'agit d'une dévalorisation de l'Autre, dans le but d'atténuer celle-ci :

La modalisation est une alternative à la généralisation abusive. Elle réintroduit des marques subjectives venant contrecarrer un Contrat de parole qui, s'il est pris au pied de la lettre, n'est plus qu'un catalogue de généralisations. (Auger, 2007a : 100).

L'iconographie est encore assez pauvre dans les années 1970. Cependant, les quelques personnages dessinés dans DD sont toujours habillés de façon très élégante (tailleur, talons, chignon pour Mme Fournier, costume, cravate, imperméable pour Monsieur). Les personnages qui viennent du monde rural sont affublés d'une moustache et d'un béret (p.ex. le maire d'un petit village dans DD : 90-91). Aucune description physique n'est rédigée, les apprenants peuvent déduire une représentation physique de l'ethnotype d'après les dessins et les images.

En revanche, la langue cible est décrite d'une manière laudative et affective qui rappelle un motif de choix de l'idiome chez les étudiants (cf. II.1), l'appréciation de la valeur esthétique :

Comme on aime la musique, on peut **aimer une langue** inconnue. On **jouit de la musicalité** des paroles d'une chanson française sans les comprendre. C'est le cas de la plupart des auditeurs étrangers. Pour beaucoup de personnes, le français, c'est d'abord peut-être **une musique qui les attire**. A la radio, à la télévision ou au cinéma nous entendons une chanson française qui nous plaît et que nous voulons apprendre à comprendre totalement. Nous nous demandons ce que veut dire la chanteuse. **Quelle chance** alors si vous avez un tourne-disque et des amis qui vous donnent un disque d'Yves Montand, de Gilbert Bécaud, de Juliette Gréco, de Guy Béart ou de Jacques Brel comme **cadeau**. Vos amis vous le donnent parce qu'ils savent que **vous aimez la musique verbale de la langue française** autant que les mélodies des chansons. Il y a une mélodie discrète dans la langue française. (TD : 26).

L'attractivité de la langue est expliquée par sa musicalité, comme le montre la métaphore filée qui associe la langue à une musique. Il s'agit là d'un positionnement affectif subjectif (« on peut aimer », « on jouit », « qui attire ») de l'auteur qui projette sur ses lecteurs la même pensée : il part du postulat que les apprenants auxquels ils s'adressent (« vous ») aiment cette « musique verbale ». Cette représentation esthétisée de la langue, probablement partagée, est entretenue et perpétuée car l'auteur la justifie.

Comme nous l'avons vu (cf. II.2.7.1.2.), lorsque le Même est mis en discours, la comparaison à l'Autre se fait toujours au bénéfice de la culture cible. Le pays est grand, très peuplé, a un climat plus agréable que celui de la culture source et présente une diversité de ressources et de paysages. Sa position géographique est centrale et Paris, une capitale incontournable (« capitale des affaires, capitale de la mode, centre artistique, capitale des sciences, siège de l'Unesco », TD : 238). L'axiologie des représentations exogènes est ainsi systématiquement valorisante et laudative.

Même si plusieurs chapitres sont consacrés à certains pays francophones, l'altérité périphérique francophone n'est que faiblement représentée. En réalité, un seul personnage incarne la francophonie : il s'agit de Daniel, un Canadien, qui va boire un verre au « Café du Canada » avec Esko, l'étudiant finlandais (DD : 78). L'échange entre les deux personnages ne donne pas lieu à une valorisation du Canada ou de la francophonie mais de la France :

*Esko : Ah ! **J'aime Paris, j'aime la vie parisienne, j'aime cette circulation** dans les rues. Ici, je suis heureux. [...] Demain je vais faire une visite dans un village.*  
*Daniel : C'est vrai ? Ça **c'est merveilleux ! Un village français**.* (DD : 78).

Les personnages apprécient deux aspects différents du pays cible : l'urbanité et la ruralité comme si tous les modes de vie en France étaient louables. Les personnages expriment toujours ce qu'ils affectionnent mais jamais ce qui leur paraît négatif. De plus, le fait que ces deux garçons proviennent de deux cultures sources différentes accentue l'universalité supposée de l'amour de la France. Toute altérité étrangère semble succomber aux atouts du pays cible. Pourquoi n'en serait-il pas de même pour l'apprenant ?

### 2.7.2.3. *On y va*

Dans les années 1980, le quatrième module selon le programme-cadre a pour objectif de présenter les curiosités touristiques en France ainsi que « la vie quotidienne et les fêtes d'un Français moyen » (Kouluhallitus, 1985b. : 201). Nous retrouvons ce Français moyen dans la série *On y va* avec, de nouveau, une famille aisée, les Duroc, censée être représentative des Français et permettant de présenter une France idéale :

On arrive dans un beau quartier, où les rues sont bordées d'arbres et les maisons entourées de jardins, pleins de fleurs. (OYV 2 : 27).

Dans le premier volume, on trouve des représentations physiques mélioratives de Français typiques :

Pierre est grand et beau. Il a les cheveux bruns. On le trouve sympathique et intelligent. Il aime le sport et la nature. Il a dix-sept ans. Delphine a les yeux bleus. Elle est blonde et jolie. On dit qu'elle est gentille mais pas trop sérieuse. Elle aime danser et elle est toujours contente. Elle a quinze ans. (OYV1 : 104).

Dans les deux premiers ouvrages, les personnages occupent différentes positions sociales : Melle Soleil est infirmière, M. Marteau ouvrier, Mme Comptoir vendeuse ou encore, le grand-père de Cécile cultivateur : « Il travaille encore tous les jours aux champs » (OYV1 : 134). Pourtant, les personnages récurrents appartiennent à une classe sociale privilégiée : Monsieur Duroc est médecin et chercheur, il possède son propre laboratoire et a fait ses études aux Etats-Unis (OYV2 : 29).

Dans les quatre volumes, les échanges et voyages sont fréquents et les rencontres entre Français et Finlandais multiples. Le séjour de Pekka, un Finlandais en France, est par exemple l'occasion d'expliquer en classe des habitudes culturelles différentes :

*Pekka* : Je viens d'apprendre qu'entre midi et deux heures personne ne bouge sauf pour manger ou servir à manger. Que seul un imbécile essaie d'entrer dans une banque l'après-midi. (OYV 2 : 39).

L'axiologie des représentations sur l'Autre-Français est valorisante quand ces dernières proviennent des Français eux-mêmes, comme le professeur Valère, cardiologue Martiniquais qui a quitté Fort-de-France pour venir travailler à Paris :

Vous savez, la France, c'était pour nous **un monde merveilleux. Cela n'a**, semble-t-il, **guère changé** : bien sûr aujourd'hui mes compatriotes quittent leur terre avant tout parce qu'ils n'y trouvent pas de travail et qu'un homme n'est rien sans travail. Mais il n'y a pas que cela. Prenez un exemple : dès qu'un Antillais est malade, il vient se faire soigner en métropole. J'ai beau dire qu'il y a là-bas d'excellents médecins, rien n'y fait. Ils **se sentent plus en sécurité en métropole** ! (OYV4 : 217).

Les personnages français mettent en avant leur patrimoine, comme les Finlandais (cf. 2.7.1.3.). Dans l'exemple suivant, M. Maurois vante les voitures Peugeot auprès d'un touriste :

C'est **une voiture excellente** [...] Elle peut faire du 160 à l'heure, mais sur nos routes, on ne peut pas aller si vite. (OYV1 : 107).

Ils revalorisent également leurs compatriotes souffrant de préjugés négatifs, comme lorsque Thérèse écrit à ses parents qu'elle s'était trompée de train et qu'un contrôleur l'a bien aidée :

On m'avait dit que les fonctionnaires de notre pays étaient **souvent indifférents et peu aimables. Pas d'accord**, moi. Grâce à cet ami, je suis arrivée à Paris avec deux heures de retard seulement. (OYV2 : 62).

Petit à petit, la culture cible fait l'objet de critiques de la part du Même, ce qui n'était pas le cas dans les séries précédentes :

La France est en tête de la liste des accidents avec des millions de victimes blessées ou mortes. On dit que **les Français conduisent trop vite, comme des fous**. Mais il paraît que **les femmes** conduisent très attentivement ; quelquefois un peu **trop lentement**. [...] 12 197 personnes sont mortes dans des accidents de la route en 1979 en France et 650 en Finlande. (OYV2 : 22).

Depuis juillet 1974, il existe en France un secrétariat d'Etat à la condition féminine, appelé par la suite aussi Ministère des Droits de la femme. **Dans la société française, paraît-il, il y a des problèmes féminins**, à régler séparément des problèmes communs aux deux sexes. (OYV4 : 110).

Dans ce deuxième exemple, la voix et l'opinion de l'énonciateur se fait clairement entendre. Il s'agit d'un cas de modalisation autonymique de « non-coïncidence du discours à lui-même » (Maingueneau, 2000 : 137) avec renvoi à une autre source énonciative puisque l'énonciateur représente un discours autre au sein de son propre discours (« paraît-il »). Ici, il met en parallèle son discours avec celui de la société cible sur elle-même, ce qui laisse apparaître son énoncé comme un jugement de valeur.

L'altérité francophone fait l'objet du module 6 du programme-cadre, qui met l'emphasis sur « l'internationalité et la recherche d'informations sur les pays francophones » (Kouluhallitus, 1985b : 202), ce que nous retrouvons dans cette série. Ces pays font l'objet d'une représentation méliorative, p.ex. lorsque Eeva annote l'album de photos qu'elle a réalisé après son voyage à Bruxelles, ou quand elle visite Dinant, avec son amie Kirsti :

La Grand-Place est **une des plus belles places** du monde. / La Cathédrale Saint-Michel est un **chef d'œuvre** / Le mémorial de Waterloo, au sud de Bruxelles, est **inoubliable** ! (OYV3 : 170-171). Elles ont **admiré** le célèbre rocher Bayard qui domine la région / Elles ont trouvé **fascinante** la Maison Espagnole du XVI<sup>e</sup> siècle / On avait une vue **magnifique** / C'était **vraiment très beau**. (id. : 176).

Nous pouvons dire que dans cette série, les personnages de la communauté cible portent un regard valorisant sur leur propre culture tandis que le Même est beaucoup plus critique sur la France que sur le monde francophone.

#### 2.7.2.4. *Sur le Vif*

Dans SLV, la présentation de la diversité géographique permet d'éviter la réduction du pays cible à sa capitale. Le manuel brise cette représentation (la France = Paris) en en instaurant une autre, celle d'une France rurale :

Pour beaucoup, la campagne est un grand mythe, qui véhicule une image de traditions préservées, d'enracinement. L'image de la vraie France. C'est très spécifique : les autres pays européens n'ont pas ce regard-là sur leur campagne [...]. **Lorsqu'ils pensent à leur pays, les Français voient** d'abord ses collines et ses coteaux, ses villages serrés autour de leur église, ses prés et ses forêts, ses vaches normandes et ses canards landais. **L'image profonde de la France est rurale.** (SLV3C : 13, propos du sociologue Jean Viard).

L'auteur se sert d'un énonciateur-relais français (sociologue) qui pose un regard de spécialiste sur les représentations du pays. Le recours à un expert, qui plus est originaire de la culture cible, ne permet pas à l'apprenant de remettre en question la véracité du discours.

Pour la première fois, dans les années 1990, un manuel rejette explicitement toute représentation stéréotypée de l'altérité française :

Pour un Français, la chose la plus importante, c'est d'être français. Logique, les Français sont les plus beaux, les plus intelligents et les plus spirituels. Mais pour être français, il ne suffit pas qu'on vive en France et qu'on parle français. Il faut non seulement qu'on soit de nationalité française mais surtout qu'on pense comme les Français. **L'ennui, c'est que de vrais Français, il n'y en a pas.** (SLV2C : 9).

Le « Français moyen » n'existe plus et le manuel refuse de le représenter en images : des individus de toutes origines, de tous âges, de toutes confessions sont présentés comme Français dans les textes comme dans l'iconographie. Cet extrait débute par une représentation de l'arrogance française, à travers trois superlatifs consécutifs. Cette représentation est en réalité déconstruite dans la dernière ligne qui explique que l'on ne peut réduire l'Autre à des traits définis. L'identité culturelle dans son ensemble n'est donc pas stéréotypée mais le manuel oppose très nettement les peuples du sud à ceux du nord : il établit ainsi, à la manière du management interculturel, des aires culturelles et des tendances générales. L'énonciateur choisit par exemple comme document authentique un article du *Point* intitulé « La famille, le clan, la tribu », qui propose une vision caricaturale des « familles méditerranéennes », en opposant les Méditerranéens à « ceux qui sont nés ailleurs », autrement dit les peuples nordiques :



**Pour l'étranger, l'esprit des familles du Sud**, fait de matriarcat et d'autorité paternelle, de caresses et de coups de pied aux fesses, **demeure un mystère**. Lorsque son enfant commet des sottises, **la mère méditerranéenne**, volcanique et tragédienne, s'écrie, selon son humeur : « Tu me tueras » ou « Je te tuera ». Souvent précédée d'une gifle – car **la mère du Sud** a la main légère – la menace maternelle révèle cette liaison passionnelle qui unit la génitrice à sa progéniture » [...] **Les enfants, autour de la Méditerranée** sont rois. De petits monarques capricieux, criards, insupportables, que les parents adorent et couvent [...] Le règne de l'enfance est bref. Mais il suffit à tisser ces liens d'appartenance qui le différencieront. Exemple : d'où qu'il vienne et où qu'il aille, même sous des latitudes glacées, il recherchera la compagnie des gens de son pays, de son clan [...] **Le natif de la Méditerranée** ne se guérit jamais de son lieu de naissance ni des visages qui l'ont entouré [...] **Ceux qui sont nés ailleurs, les Vikings, Normands, Celtes, Saxons, Germains, en un mot toutes les peuplades blondes** qui descendent l'été chercher du soleil et une mer chaude, **ne peuvent comprendre** cet esprit de famille fait de matriarcat et d'autorité paternelle – alternance de caresses et de coups de pied aux fesses – fait de joies et de chagrins, de rires et de désespoirs sonores. **Naples n'est pas Oxford, Istanbul n'est pas Harvard, Le Caire n'est pas Hambourg, Barcelone n'est pas Stockholm, et ainsi de suite. Les peuples froids se veulent réservés, les populations du Sud sont expansives.** Ces tumultes qui étonnent le voyageur sont en fait des thérapies : larmes et gémissements servent de remède au malheur. (SLV3C : 28-31).

Ainsi, une mentalité « du sud » s'opposerait à une mentalité « du nord », chacune étant incarnée par des représentants prototypiques : la mère méditerranéenne/le natif, ceux qui sont nés ailleurs/les peuplades blondes. Une véritable réflexion sur l'identité, la stéréotypie, les représentations, est induite en classe par le positionnement idéologique du manuel. Le multiculturalisme est non seulement un fil rouge dans cette série mais il est surtout extrêmement valorisé :

Le Français, c'est donc un mélange d'innombrables origines et de cultures, une pincée de ceci et de cela. Et il est bien connu que **ce sont les mélanges qui donnent les meilleurs résultats**. Voilà pourquoi les Français sont si beaux, si grands, si forts et si intelligents. (SLV2C : 10).

Présentée comme un syllogisme, cette assertion est ainsi rendue indiscutable. Ce n'est plus seulement l'Autre qui bénéficie d'une axiologie valorisante mais plutôt le multiculturalisme dont il est issu. Dès le début du premier volume, le manuel pose franchement le problème de la réduction identitaire de l'Autre à un « *keskivertoranskalainen* / Français moyen ? » dans l'iconographie, en présentant l'identité française à travers un cliché (béret, moustache, baguette et vin) déconstruit immédiatement par les autres photographies :



Les différentes vagues migratoires empêchent de réifier l'identité de l'Autre en la réduisant à un ethnotype permanent. L'altérité principale est d'ailleurs incarnée par des personnages très différents : des familles, des couples, un commissaire, et de nombreux personnages « uniques » (étudiants, lycéens...). Les altérités périphériques (Dervin, 2008 : 59) sont aussi très variées et nombreuses : les visiteurs francophones comme les immigrés font partie de la présentation de la culture cible mais sont parfois stéréotypés. Le statut social des immigrés est automatiquement inférieur à celui des natifs, p.ex. lors de la présentation des habitants de l'immeuble dans lequel Mme Parmentier a été tuée : Lucien Pelletier, 40 ans, professeur d'histoire ; Francis Schwartzig, 63 ans, retraité, ancien ingénieur ; Jean-Paul Le Perec, 28 ans, photographe ; M. et Mme Badourian propriétaires d'une épicerie ; Etienne Martinelli, 65 ans, concierge et militaire à la retraite ; Philippe Jagnet médecin de 32 ans et sa femme Jamila, 29 ans : « **d'origine algérienne, née Aïdaoui, au chômage, fait le ménage, les courses et la cuisine** tous les jours chez Mme Parmentier ».

Les Francophones ne subissent pas tous le même traitement dans *Sur le Vif* : les spécificités retenues pour exposer les différentes cultures francophones présentent la Suisse, la Belgique, le Québec de façon neutre ou laudative mais le Sénégal, l'Algérie et le Maroc, de façon beaucoup moins flatteuse. La description des Suisses ressemble au début à celle des Français ; la diversité ethnique et culturelle du pays ne permet pas de décrire un ethnotype :

Si vous êtes **à la recherche du Suisse type, vous devrez chercher longtemps**, car sachez que notre pays abrite **plus d'un million d'étrangers** pour une population de sept millions, et que l'hôpital de Genève compte **huitante nationalités** parmi son personnel. [...] Les Français disent que nous sommes lents, c'est faux ! Au fait, si vous les rencontrez, ces Français, dites-leur que **le gruyère est complètement suisse**, que **la fondue n'est pas que savoyarde**, et que si nos célébrités passent la frontière sud-ouest pour monter à Paris, **elles n'en restent pas moins helvètes** ! (SLV2C : 19, auteur : Claudine Maurer).

Dans cet extrait, les Suisses revendiquent leur patrimoine national tout en rejetant l'idée d'un caractère national. Ils souhaitent se réapproprier les spécialités culinaires que la France a intégrées à son patrimoine gastronomique, ce qui montre leur excellence. De la même façon, la présentation de l'identité québécoise se focalise sur la mixité culturelle et les apports élogieux de ces autres cultures :

De nos ancêtres français, **nous avons gardé ce que ces gens avaient de mieux** : la galanterie, l'esprit cartésien, leur respect de la culture, l'amour de la langue et des phrases bien faites, et une grande tradition culinaire. De nos conquérants anglais nous avons pris l'humour noir autocritique, leur flegme et ce qui nous plaisait dans leur cuisine : les épices, les mélanges salés-sucrés, les compotes et la bière. De l'esprit des premiers colons fuyant la lourdeur hiérarchique européenne, **il nous reste ce qui est essentiel** : le goût de l'aventure et de la liberté. (SLV2C : 35).

Dans le chapitre consacré au Maghreb, la vision des auteurs est beaucoup plus négative et condescendante, comme en témoignent les substantifs et expressions à l'axiologie dévalorisante :

Avec 520 000 naissances chaque année, le Maroc est un des pays les plus prolifiques du monde [...] Cette très forte natalité (4,2 enfants par femme en 1992) **pose de nombreux problèmes**, en particulier **en matière d'éducation**. Selon les estimations, 51% des hommes et 78% des femmes seraient **analphabètes**. On a fait de sérieux efforts pour combattre l'**illettrisme**, mais **sans grand succès**. (SLV2C : 22).

Cette dépréciation de l'altérité périphérique concerne également l'Algérie dont l'extrait suivant est illustré par la photographie d'une femme entièrement voilée :

Avant 1990, il n'existait qu'un seul parti politique en Algérie et la situation économique du pays n'était **guère brillante**. Par sa politique de réforme économique et d'ouverture à la démocratie, le président de l'Algérie a tenté de changer la situation de son pays. Malheureusement, l'économie ne s'est **aucunement améliorée** et le processus démocratique a entraîné la victoire du FIS (le Front islamique du Salut), un parti politique **autoritaire**. **Des groupes terroristes islamiques** se sont aussi formés et **plusieurs dizaines de milliers de personnes ont été assassinées** en Algérie ces dernières années. (SLV2C : 23).

Même si ces faits sont avérés, les auteurs ont délibérément choisi de ne montrer que ces aspects de l'altérité francophone. Le regard sur le troisième pays du Maghreb, la Tunisie, est beaucoup plus neutre. Cette objectivité était donc possible à atteindre. D'après Dervin (2011 : 48), les régions « non occidentales » sont présentées comme des « lieux ethniques, exotiques et problématiques ». Cette tendance se vérifie avec la présentation du Sénégal : le premier texte (SLV2C : 26) traite essentiellement des croyances aux sorcières et autres mauvais génies (folklore et traditions) et le second des thèmes abordés par l'interprète sénégalais le plus connu, Youssou N'Dour :

Moins grave dans *Tourista*, Youssou N'Dour s'adresse à ses concitoyens. En wolof, sa langue maternelle, il rappelle que l'hospitalité des Sénégalais ne doit pas devenir une légende, que **si les vendeurs et les chauffeurs de taxi continuaient d'abuser les visiteurs étrangers, ceux-ci ne reviendraient pas**. Mais **les problèmes récents** de l'Afrique ont aussi inspiré à Youssou N'Dour les paroles de certains titres [...]. (SLV2C : 28).

De la même façon, quand le dernier volume évoque l'Afrique, c'est pour parler de malnutrition et d'humanitaire (SLV3C : 33). Lorsque le manuel revient sur l'histoire de la Martinique, il présente également un environnement hostile et inhospitalier :

Bien plus tard, vers le milieu de l'année 1635, deux Français, Lyénard et Duplessis viennent, au nom de la France, occuper cette île dont les Espagnols se sont désintéressés. Mais, **épouvantés par la quantité de serpents et d'insectes** qu'ils ont rencontrée, et **effrayés par l'attitude menaçante des Caraïbes** qui peuplent l'île, ils renoncent à établir une colonie. (SLV2C : 30).

Ainsi, même si cette série a élargi la définition d'une identité culturelle hexagonale à la description d'une identité francophone, pour Dervin (2011 : 50), l'altérité périphérique dans ces

ouvrages « est largement exotisée, folklorisée même, car sa présence passe par la déclinaison de savoirs et de faits ethnographiques solides facilement descriptibles (ex. la culture culinaire, l'artisanat, les danses folkloriques, les fêtes, etc) ». De plus, nous notons que tous les pays francophones évoqués ne subissent pas le même traitement axiologique.

#### 2.7.2.5. *Voilà*

Dans un contexte d'hypervalorisation du Même, la France est toujours perdante et sujette à critiques lors des comparaisons avec la Finlande, dans la série *Voilà*. La critique à l'égard du pays cible est plus fréquente et plus virulente que dans les manuels des décennies précédentes, comme dans l'exemple suivant qui décrit un système hospitalier français apocalyptique :

Ils y a aussi **les gens qui hurlent de douleur** en attendant qu'on s'occupe d'eux, les enfants **qui pleurent** ; sans parler de **l'attente. Quel cauchemar** ! J'avais mal à la tête, mais j'étais plutôt soulagée de ne pas devoir subir une opération d'urgence. (V4 : 53).

Notons que cet énoncé est produit par un personnage issu de la communauté cible : il s'agit donc de la représentation des urgences par un représentant français, que l'auteur a choisie en conscience. La France est présentée comme un pays mal équipé, désorganisé lorsque les conditions météorologiques deviennent défavorables :

*Damien* : N'empêche que l'hiver dernier, il a neigé pendant une semaine. Résultat : **plus de transports en commun, donc plus d'école. La belle vie** quoi ! *Tuomas* : Oui mais **chez vous**, c'est un phénomène extrêmement rare, **alors qu'ici, on sait qu'il neige tous les hivers**. Même quand il y a une grosse tempête de neige, les chasse-neige sont là pour dégager les routes. (V2 : 103).

Implicitement, cet énoncé décrit les Français comme un peuple paresseux (plus d'école = la belle vie) voire stupide (« ici, on sait qu'il neige »). La dévalorisation de l'Autre s'accompagne automatiquement d'une valorisation du Même. De temps en temps, les énoncés dévalorisants sont modalisés par des marques quantitatives ou des indicateurs du degré de certitude de l'énonciateur :

En France, la consommation d'eau en bouteille a considérablement augmenté ces dernières années. Pourtant l'eau du robinet est tout à fait potable, mais il est vrai qu'elle n'est **pas toujours** de bonne qualité. Autrement dit, **selon les zones** géographiques, **elle peut avoir** le goût du chlore ou bien être très calcaire. (V4 : 124).

Le système scolaire français n'est pas non plus épargné par les critiques. L'énonciateur se sert des atouts de la communauté source pour dévaloriser la communauté cible, en confiant à une lycéenne finlandaise la responsabilité de la comparaison interculturelle :

**En France, les journées sont très longues. Les profs n'aident pas tellement** les élèves et donc ils **doivent travailler dur** pour apprendre. **En Finlande, les profs aident plus** en prenant des notes au tableau ou en distribuant des photocopies. Par contre, en France, les profs disent quelque chose et les élèves écrivent. **Ici, on peut choisir** les matières qu'on veut et pas seulement les langues. **En France**, quand on choisit la série littéraire, les sciences et les maths ont très peu d'importance. **C'est plus rigide** comme système. Ce qui m'a plu, c'est qu'on était tous dans la même classe. **Pour moi, c'était vraiment très bien** car j'ai pu apprendre tous les noms et me faire des amis très rapidement. **Ici, c'est bien aussi** car on n'est pas obligé de passer toute la journée et toute l'année avec les mêmes personnes. (V5 : 120).

Toutefois, dans cet extrait, l'énonciateur-relais trouve des qualités différentes aux deux systèmes éducatifs (« c'était vraiment très bien... ici, c'est bien aussi »), ce qui amoindrit la portée de la dépréciation initiale.

Les énonciateurs-relais se multiplient, ce qui permet la multiplicité des focalisations et des représentations mutuelles. Dès le premier volume, les personnages principaux viennent de différents pays francophones : Marc Perrier, 15 ans, France ; Rachida Choukroune, 16 ans, Maroc ; Benoît Suchard 17 ans, Suisse ; Vincent Turbot, 16 ans, Belgique ; Mylène Lemaire, 15 ans, Canada. La famille française typique présentée dans BMD a disparu : le visage de la France se veut multiculturel : la diversité est représentée et les altérités périphériques sont nombreuses. Dans les manuels des années 2000, on montre les Français dans leur diversité mais il est aussi intéressant de noter que, si le stéréotype du Français ou de la famille typique a disparu, une autre représentation cristallisée apparaît et concerne d'autres personnages dont on définit constamment l'identité par la religion. Les altérités périphériques sont ainsi folklorisées, principalement à travers leurs interdits alimentaires et leurs pratiques religieuses :

*Jean-Pierre* : Bonjour. Je te présente Malik, **il est algérien** [...]

*Malik* : **Je suis musulman, je ne mange pas de porc.**

*Paul* : Ce n'est **pas grave** tu manges un sandwich au poulet ! (V1 : 54-55).

*Marc à Pouf*<sup>137</sup> : Tu veux un sandwich au saucisson ou au fromage ?

*Pouf* : **Au fromage, bien sûr !** (V1 : 50).

Tu as vu Rachida ces derniers temps ? C'est vrai qu'elle fait le **ramadan** ? - Mais oui, c'est une **bonne musulmane**. (V4 : 96).

Dans le premier exemple, il est surprenant que, lors de présentations entre deux jeunes parlant la même langue, l'un des deux soit réduit à sa nationalité puis sa religion et ses interdits alimentaires. Il est même encore plus intéressant de constater que c'est le personnage lui-même qui se réduit à cela en énonçant sa religion et ses interdits alimentaires lors de sa première prise de parole. Nous avons donc ici affaire à une altérité folklorisée qu'Abdallah-Pretceille (1999 : 82) qualifie de

---

<sup>137</sup> Pouf est le surnom donné à Rachida, la Marocaine.

« pédagogie couscous ». Pour s'éloigner d'une identité et d'un caractère national normés et délimités, l'auteur présente d'autres réalités mais, finalement, les stéréotype tout autant. Il déplace les représentations cristallisées sur une autre cible, en l'occurrence, les musulmans.

Les hétéro-représentations incluent aussi les problèmes sociaux, d'intégration et d'insécurité. Le manuel revient par exemple sur la crise des banlieues, en prenant l'exemple de Sarcelles :

On a besoin de place pour accueillir les rapatriés d'Algérie et les Antillais. Peu à peu, **chaque communauté se regroupe** par immeuble. C'est ainsi qu'est née la 'sarcellite', autrement dit le mal des grands ensembles qui plonge les nouvelles villes de banlieues dans la déprime et la violence à partir des années 80. Désormais, la **mixité sociale n'existe plus** dans les cités, assimilées à **des ghettos**. Aujourd'hui, après des milliers de véhicules incendiés, des magasins dévalisés et d'autres dégâts sur la voie publique, le climat dans les banlieues reste tendu. (V6 : 94).

Cet extrait montre l'hétérogénéité de la communauté cible qui ne peut plus être réduite à un ethnotype unique ainsi que la communautarisation dans le pays cible, qui engendre violence et déprime. Ce procédé est peut-être aussi une façon pour l'auteur de mettre en avant les conséquences négatives d'une réification culturelle sans échange avec l'altérité.

### 2.7.3. La mise en discours de la rencontre interculturelle

Les représentations ne portent pas uniquement sur une identité collective endogène ou exogène. Elles illustrent également la perception que l'énonciateur a de la rencontre interculturelle. Comme nous venons de le voir, les séries de notre corpus ne présentent pas le même rapport à l'altérité. De ce fait, l'interculturalité n'est pas abordée de la même façon selon la décennie et la volonté politique des concepteurs. Cette volonté et l'idéologie qui s'y rattache sont décelables à travers les procédés discursifs privilégiés par l'énonciateur.

#### 2.7.3.1. *Bonjour Monsieur Dupont*

La culture exposée dans cette série est de nature solide (nationale, même parisienne), avec une altérité principale unique et stéréotypée. Aucune démarche interculturelle n'est mise en place. La seule évocation d'un personnage « scandinave » sert en réalité de faire-valoir à l'altérité française, comme nous pouvons le constater dans les exemples suivants :

S'ils [les visiteurs] venaient des Pays du Nord, ils voudraient sans doute voir des vignes. (BMD : 86).

Est-ce que les étrangers comprennent le finnois ? (BMD : 28).

Un ami scandinave m'écrit qu'il projette faire un petit voyage en France pendant ses vacances [...] donc si un ami étranger vous demandait de lui montrer votre pays, que lui montreriez-vous, en dehors de Paris, bien entendu ? (BMD : 85).

La mise en discours du Même et de l'Autre permet soit la dévalorisation du Même, soit la valorisation de l'Autre. Les comportements et habitudes des Français sont décrits de façon explicite dans BMD, dans une approche contrastive de l'altérité, par exemple lorsqu'il est question des horaires (nous soulignons) :

**En France on déjeune** entre midi et deux heures et pendant ce temps les banques et les bureaux sont fermés. **On dîne** à huit heures. **Les Français** restent souvent chez eux le soir, ils ne sortent pas. Les théâtres et les concerts commencent **très tard**, à neuf heures ou neuf heures moins le quart. **On ne rentre pas** à la maison avant minuit. **Chez nous** les spectacles commencent **plus tôt**, vers sept heures et demie. **En France** quelques magasins sont ouverts le soir et le dimanche matin. (BMD : 30).

Cet extrait, situé dans le chapitre qui enseigne comment demander l'heure, illustre une fois encore que la notion grammaticale sert à introduire les différences entre les cultures source et cible. Dans cet exemple, la voix de l'auteur n'est plus masquée : le déictique « nous » réunit l'énonciateur et les apprenants dans une même identité collective, en opposition avec l'identité cible. Le « nous » renvoie à un ethos collectif qui rend compte « de la façon dont une collectivité établit ou consolide son identité » (Amossy, 2010 : 10). L'interculturalité prend donc essentiellement la forme d'une comparaison de normes, dans laquelle l'énonciateur s'implique subjectivement. L'intensif « très » précédant un adjectif déjà évaluatif montre que les assertions de l'énonciateur ne sont pas objectives mais ethnocentrées. L'auteur-énonciateur évalue la norme de l'altérité par rapport à la sienne et utilise pour cela différents procédés discursifs. L'emploi de « on » sert selon Auger (2007a : 91) à donner un statut de vérité générale incontestable à l'énoncé, puisque le co-énonciateur n'est pas en mesure d'identifier la source énonciative. De plus, le « on » permet à l'énonciateur de « s'éloigner, le plus possible, de la prise en charge d'un énoncé dévalorisant » (*ibid.*). Le pronom indéfini regroupe ainsi l'ensemble des membres de la communauté cible et a une valeur généralisante. Selon Maingueneau (2000 : 111), « on » présente la particularité de référer à une subjectivité sans « prendre en compte la distinction entre énonciateur, co-énonciateur et non-personne ». La non-personne (Benveniste, 1966 ; Maingueneau, 2000) est ce référent qui se situe en dehors de la sphère formée par le couple des coénonciateurs.

L'utilisation de l'article défini au pluriel suivi de l'ethnonyme pour référer à la non-personne attribue chaque caractéristique à un ensemble national. L'identification du référent dans le discours se fait grâce au contexte non linguistique : l'article défini pluriel a une valeur générique qui invite le co-énonciateur « à rechercher dans un contexte déterminé l'ensemble maximal des objets désignables » (Maingueneau, 2000 : 168). Le repérage s'effectue hors contexte : il n'est plus fondé



sur l'énonciation ni sur le cotexte (id. : 91). Maingueneau note toutefois que la valeur générique du défini pluriel est moindre que celle du défini générique singulier (le Français) qui considère l'ensemble des éléments de la classe sans exception (id. : 169). Dans notre extrait, les énoncés ne sont pas relativisés par des modalisateurs, à l'exception de la dernière phrase (« En France, **quelques** magasins [...] »). La modalisation de la fréquence (« Les Français restent **souvent** chez eux ») est immédiatement annulée par une négation absolue, qui contredit la première assertion (« Ils **ne** sortent **pas** »).

Les temps jouent aussi un grand rôle dans la valeur généralisante de l'énoncé : l'énonciateur se sert ici du présent générique, appelé aussi « zéro » en raison de son a-temporalité (Maingueneau, 1999 : 83). Auger (2007a : 88) a également noté dans son corpus l'aspect aoristique des prédictions, autrement dit « l'atemporalité du discours », qui fige les traits attribués à l'Autre. Dans le livre d'exercices de BMD, les mêmes procédés discursifs de généralisation sont observables :

**Nous** buvons du lait en Finlande. **Les Français** boivent du vin. **Cet Allemand** boit de la bière [...] **En France on** mange du fromage. (BMD exercices ; ex. 96 p.60).

**Je** bois toujours du lait mais les Français \_\_\_\_\_ (BMD exercices ; ex.112 p.68).

**Les Finnois** boivent beaucoup de lait, **les Français** en boivent peu. (BMD exercices : 79).

**Dans ce pays on** mange seulement du pain blanc. (BMD exercices ; ex.137 p.82).

Notons que, dans le premier exemple, l'ethnonyme « Allemand » se subit pas la même généralisation. Le déterminant démonstratif « cet » permet de désigner un élément isolé d'une classe et de ne pas présenter cet élément comme prototypique de l'ensemble d'une communauté. Quand il s'agit des communautés source et cible, des adverbes viennent renforcer encore un peu plus la généralisation (« toujours », « seulement »). Dans le deuxième exemple, le « je » n'est plus un déictique de personne révélant la subjectivité de l'énonciateur : puisqu'il se trouve dans un exercice, « je » renvoie à l'apprenant qui se voit attribuer lui aussi des caractéristiques, en tant que membre de la communauté source. Ces généralisations excessives ne permettent pas une approche ethnorelativiste de l'altérité : l'approche interculturelle ne dépasse pas le stade du « télescopage de normes ». L'Autre est cristallisé dans ses normes et comportements : l'intersubjectivité et l'individualité n'ont pas leur place dans cette série.

### 2.7.3.2. *D'accord ? D'accord*

La série *D'accord ? D'accord* présente une évolution par rapport à *Bonjour Monsieur Dupont*. Le Même et l'Autre se rencontrent car le manuel met en scène des Français et des Finlandais qui proposent ainsi des focalisations variées : un Français en Finlande, un Finlandais en France. L'auteur fait un premier pas vers une démarche interculturelle en proposant deux points de vue. L'apprenant est alors amené à s'interroger sur la perception que l'altérité étrangère peut avoir de sa culture, et non plus seulement sur ses propres représentations de la culture cible. Ainsi, il apprend progressivement à se décentrer des normes qu'il considère comme les bonnes pour les relativiser. Les ethnotypes entrent en contact et se complimentent mutuellement, comme dans cet exemple où un Français dans le train pour Savonlinna demande son nom à son interlocutrice finlandaise :

Je m'appelle Anneli Kivinen et je joue du piano.  
Anneli, c'est un beau nom, c'est comme de la musique.  
Merci. Et Jacques Beauvais, ce n'est pas laid non plus. (TD : 8).

La musicalité de la langue française est ici concurrencée par la musicalité du finnois. Les deux personnages apprécient la langue de l'Autre : le déséquilibre axiologique habituellement constaté est ici rectifié. Cette occurrence valorisante est toutefois l'exception. Dans le même texte, Jacques aborde la jeune fille de la façon suivante :

Jacques : Pardon, mademoiselle. Vous parlez français ?  
Anneli : Oui, un peu.  
Jacques : J'ai de la chance. J'ai voulu parler à quelqu'un, mais les gens ne parlent pas français.

La rencontre interculturelle commence ainsi par un reproche du Français au Finlandais. Le stéréotype « les Français ne parlent pas anglais » est ici remplacé par un autre « les Finlandais ne parlent pas français ». L'extension de la langue dans le monde laissait Jacques supposer qu'il rencontrerait de toute évidence des locuteurs francophones (« j'ai voulu... mais les gens ne parlent pas »). Or, il s'estime chanceux d'avoir trouvé une exception à la règle. Ce discours peut stimuler chez l'apprenant un désir « d'ajustement » que l'on retrouve ensuite dans les motifs d'apprentissage (volonté de se fondre dans la masse ou, et c'est le cas ici, de se distinguer des choix linguistiques opérés par un ensemble). Nous avons également fait état d'autres exemples (cf. II.2.7.1.2.) dans lesquels la rencontre entre les représentants des cultures source et cible menait à une valorisation de la culture cible, par l'emploi d'adjectifs qualificatifs ou de substantifs affectifs :

Maija : La France c'est un **beau pays**.  
Cécile : Oui, et Paris, c'est une **belle ville**. (DD : 44).

La description seule du Même utilise aussi ce procédé :

Esko Kivinen (qui est étudiant en sciences politiques) est à Paris. Il **aime** Paris. Il y est souvent. Il **aime** les monuments historiques de Paris, ses rues et ses cafés. Les cours de civilisation de la Sorbonne l'**intéressent**. (DD : 77).

La « civilisation » française est digne d'intérêt pour un visiteur étranger mais la réciproque n'est pas vraie. Toutes les caractéristiques que l'étranger pourrait attribuer au Même sont dépréciées ou méconnues de celui-ci. Ce constat est plus flagrant dans les exercices que dans les textes car les phrases décontextualisées ne peuvent pas souvent être modalisées ni tempérées par un cotexte :

Pourquoi est-ce que les Français n'écoutent pas la musique de Sibelius ? (DD : 75).

Les vins français sont aussi bons que les vins finlandais ? (TD : 21).

Est-ce que les Finlandais sont forts en cyclisme ? Pourquoi ? (id. : 53).

Quelques problèmes finlandais (p.ex. le climat et la vie économique). (id. : 125).

Ainsi, la description scolaire se fait, dans cette deuxième série comme dans BMD, au profit exclusif de la culture cible, par une dépréciation systématique de la culture source dans les rares occurrences qui en font état.

#### 2.7.3.3. *On y va*

Dans *On y va*, les échanges entre les cultures source et cible se multiplient. Les personnages aiment voyager et aller à la découverte de l'Autre dès le début de la série. Dans OYV1 : 25, Jean-Luc Drieu fait la connaissance d'une jeune finlandaise, Irma Salla, avec laquelle il sympathise immédiatement. Pekka rend visite à la famille Duroc (OYV2) tandis que sa famille accueille le fils Duroc en Finlande. Risto, un Finlandais, étudie à l'école Marceau à Paris (OYV4), Marie quitte Montréal pour devenir jeune fille au pair en Finlande (OYV4), des touristes français se rendent au syndicat d'initiative car ils souhaitent visiter la région du Saimaa (OYV3), etc. Les noms des personnages participant à l'interaction montrent que les échanges en langue cible se déroulent régulièrement entre le Même et l'Autre, p.ex. dans OYV3 : 29 : Michel, Agnès, Denise, Marie, Simo, Antti, Matti, Anneli, Gérard et Jacques.

Les déplacements s'effectuent aussi bien vers le pays cible que vers le pays source alors que dans les séries précédentes, la communauté du Même se déplaçait vers l'altérité française, comme le souligne un personnage, étonné de croiser un Français à Helsinki :

*Michel* : Je suis étudiant et boursier de l'Etat français. J'étudie le finnois à l'université de Helsinki.

*Le monsieur* : Oh, là, là. Autrefois c'étaient les étrangers qui venaient chez nous<sup>138</sup> apprendre notre langue. Le monde a changé. (OYV3 : 76).

---

<sup>138</sup> Italiques de l'auteur-énonciateur.

Cette réflexion d'un personnage plus âgé illustre parfaitement le glissement constaté dans la réalité d'une culture française admirée vers la volonté d'un véritable dialogue interculturel. La culture cible, objet d'apprentissage, s'ouvre totalement sur la culture source, même si le désir de dépaysement semble souvent à l'origine de la démarche :

Quand nous avons quitté le sol français, mon ami et moi, la Finlande restait quelque chose d'assez **mystérieux** : nous nous attendions à rencontrer là-bas une sorte **d'exotisme nordique**. C'est ça en effet le premier détail frappant : les Français connaissent très peu la Finlande. (Beaucoup, d'ailleurs, hésitent à la situer). Notre voyage représentait donc, pour nous, **une aventure, même une exploration** aux confins de l'Europe. (OYV3 : 106).

A partir des années 1980, la culture finlandaise semble digne d'intérêt pour l'altérité étrangère. Ce bouleversement influe logiquement sur l'axiologie des représentations du Même. Le renversement axiologique peut se faire au détriment de la culture initialement présentée, dans la mesure où elle ne peut parfois pas soutenir la comparaison avec la communauté source. L'axiologie des représentations dans les manuels agit comme un levier et on commence à percevoir une inversion axiologique à partir de la série *On y va*, qui marque une rupture idéologique et méthodologique entre deux ères didactiques.

La série *OYV* ne semble pas avoir pour objectif unique l'enseignement d'une langue-culture : elle dévoile des ambitions éducatives et civiques plus générales. Dans le dernier volume, quelques petites phrases « pour réfléchir » sont glissées dans le sommaire, entre les titres des chapitres, comme autant de leçons de morale :

Devenir adulte, c'est prendre ses responsabilités / L'avenir commence aujourd'hui / Un homme sur deux est une femme / La couleur, langage de l'œil qui écoute / Et comme l'espérance est violente / Science sans conscience n'est que ruine de l'âme / Ca va la jeunesse ? / Mais la nature est là qui t'invite et qui t'aime / Eux, s'[sic]est nous. (OYV4 : sommaire).

On les retrouve en notes de bas de page, p.ex. « L'argent n'est pas aussi important que la famille » (OYV4 : 14) ; en exergue : « L'avenir commence aujourd'hui. Jean-Paul II » ; ou dans le texte : « L'argent ne peut pas être le seul critère pour mesurer le travail de l'homme » (OYV3 : 69).

Pour finir, dans *OYV*, les auteurs ajoutent une dimension supérieure au traitement des deux cultures. Les thématiques abordées ne se réduisent pas au Même et à l'Autre mais concernent des problématiques transculturelles : le chômage, l'alcoolisme, la drogue (p.ex. OYV3. chap.6.9 : « J'ai horreur de la drogue »). Les auteurs souhaitent que les apprenants comprennent le monde qui les entoure et pour cela, les invitent à lire régulièrement *Le Courrier de l'Unesco* « une fenêtre ouverte sur le monde » (OYV4 : 285) :

Abonnez-vous au « Courrier de l'Unesco » [...] Pourquoi ? Pour mieux comprendre le monde. (id. : 288).

Le manuel encourage l'apprenant à réfléchir sur son identité, tiraillée entre universalisme et relativisme :

Mais actuellement, les jeunes du monde entier ont le privilège de **participer à la même civilisation internationale** offerte par les mass média. En écoutant la même musique, en voyant les mêmes films et en buvant les mêmes boissons ils peuvent finir par se sentir semblables. [...] **Les valeurs de la vieille génération comme le nationalisme ou le patriotisme semblent être en train de disparaître. Seront-elles vraiment remplacées par une tolérance universelle ?** [...] Pourtant, on ne résoudra aucun problème par des généralisations ou des simplifications. Même si les jeunes, unis par leur âge, peuvent paraître un groupe homogène, leurs situations ne seront jamais tout à fait identiques. **Personne n'échappe complètement à l'influence de sa classe sociale, de son milieu familial et de son milieu géographique.** (OYV3 : 198-199).

Cet extrait montre que les auteurs des manuels sont tout à fait conscients d'être eux-mêmes prisonniers de cette dialectique. Tout est dit. Le projet de l'EPI semble porté par le manuel finlandais de FLE des années 1980, avant même qu'il n'ait été initié par le Conseil de l'Europe...

#### 2.7.3.4. *Sur le Vif*

La série *Sur le Vif* présente quatre nouveautés : l'exposition des altérités périphériques doublée du refus de représenter une altérité principale unique, la dévalorisation implicite de l'altérité française par l'hypervalorisation du Même, une réflexion sur l'identité et les représentations ainsi que l'éducation à une citoyenneté démocratique et à des valeurs universelles.

Premièrement, les focalisations dans ce manuel sont multiples : les Français (SLV1 et 2A) puis les Finlandais (2B), les francophones (2C), de nouveau la France (3A, 3B) et enfin, des problématiques universelles (3C). L'interculturalité se traduit par l'adoption de différents points de vue et échanges : Jaakko Huttunen est accueilli dans une famille française (SLV1), Marika, une jeune finlandaise est venue à Strasbourg pour préparer sa licence de français (SLV2A), Paul Rivière, le patron d'un café-théâtre strasbourgeois a passé tout l'été en Finlande deux ans auparavant (SLV2B), Evelyne, originaire de Montpellier part faire un stage à Helsinki (SLV2B), etc. Lors de ces échanges, la rencontre interculturelle semble fasciner les personnages, p.ex. :

Viens chez moi avec ton copain finlandais. Geneviève, ma sœur, elle **rêve de connaître un** Finlandais. (SLV1 : 28).

*Marika* : Tu connais la Finlande ?

*Le musicien* : Oui, c'est **un pays superbe**, j'y suis allé, il y a deux ans, en été. **Je rêve d'y retourner** mais en hiver, cette fois et voir la Laponie.

*Marika* : Ca fait toujours plaisir de voir qu'**on aime mon pays**. (SLV2A : 31).

Nous retrouvons ici encore « l'étrangeté motivante » (Beacco, 2000 : 91) : la rencontre d'un membre prototypique suffit à satisfaire le personnage (« connaître un Finlandais »). D'autres personnages se sont montrés enthousiastes seulement une fois que la rencontre interculturelle avait eu lieu, p.ex. Evelyne qui donne l'impression de s'être initialement rendue en Finlande par défaut, et non par intérêt pour le pays, et qui se montre rapidement charmée par la culture (SLV2B : 11). Ainsi, même les personnages les plus réticents à la rencontre interculturelle changent rapidement d'avis. L'apprenant, par identification aux personnages, est donc invité à faire de même et à dépasser sa réserve. Des dessins humoristiques réguliers (SLV2B) ridiculisent les stéréotypes de la communauté cible sur les Finlandais. Nous nous demandons pourquoi ce procédé n'est utilisé que dans un sens : il ridiculise l'ignorance et les préjugés de la communauté cible alors que le manuel devrait avant tout présenter l'Autre et les représentations sur ce dernier. L'un des personnages finlandais, Marika, est d'ailleurs très intéressé par tout ce qu'on pense et ce qu'on dit de son pays. Elle travaille même sur ce sujet pour ses études :

Quand elle est arrivée en France, elle a tout de suite remarqué que, **son cher pays**, eh bien, **on ne le connaissait pas tellement, disons même assez peu**. Alors, depuis, elle cherche tout ce qu'on écrit sur la Finlande, elle note tout ce qu'on en dit. (SLV2B : 8).

Cet énoncé peut être perçu de deux façons pour le co-énonciateur : soit il induit une critique de l'ignorance des Français, soit il expose la nécessité de la découverte interculturelle. L'ignorance et le manque de culture générale des Français (ou d'intérêt pour l'altérité) semble être l'hypothèse la plus probable car les auteurs y font régulièrement référence, p.ex. dans un encadré qui annonce :

Comme pour le reste, **les connaissances des Français sur la culture finlandaise ne sont pas très développées** : Sibelius, le Kalevala, et après ? Et pourtant, il y a eu quand même pas mal d'échanges culturels entre la France et la Finlande ; et cela depuis très longtemps. (SLV2B : 20).

Contrairement aux décennies précédentes, la série expose les deux cultures mais essaie de les comparer explicitement le moins possible. Nous avons cependant trouvé un contre-exemple : une lettre d'une jeune française, Marie-Lise Perrin, qui compare sans toutefois hiérarchiser :

**La majorité** des Français conserve une certaine pudeur, et **certains** parents ne voudraient jamais se montrer nus devant leurs enfants. Nous avons **une autre conception** de la nudité ; **certains** voient le côté malsain de celle-ci alors qu'en Finlande vous voyez plus le côté naturel, ce qui est, je pense, bien plus intéressant. **Je ne voudrais porter aucun jugement ni critiquer votre mode de vie**, qui est **sensiblement le même** que le nôtre. Il me semble qu'**on ne peut qu'étudier et non juger une civilisation**. Il existe de nombreux **petits détails** de la vie finlandaise qui **diffèrent** de ceux de la vie française, comme les horaires de repas. Mais ceci est sûrement dû à la différence de climat. (SLV2B : 26).

Son discours oscille constamment entre rapprochements entre les deux cultures et éloignement, entre généralisation et individualisation des coutumes et modes de pensée. Il illustre parfaitement bien toute la problématique interculturelle et la difficulté pour les auteurs de manuels à se positionner, entre solidité et liquidité culturelle.

Au début de la série, les textes concernent la France mais à la fin, les sujets traités sont très généraux (le commerce équitable, la santé, les urgences...), plus aucune référence n'est faite à une quelconque particularité française dans ces domaines. La série se conclut sur les bienfaits des nouvelles technologies, vantées par un psychiatre, le professeur Edouard Zarifian du CHU de Caen, qui souligne que la libre expression est « nécessaire à notre santé mentale ». Cette fois, le discours d'expert ne vient pas étayer une vision de la culture cible mais bien une représentation de la société occidentale qui englobe cultures source et cible. Les problématiques abordées témoignent d'une éducation de l'apprenant à la citoyenneté qui dépasse largement l'appréhension de la seule culture cible : l'environnement (3A. chap. 3 « Sauvons la planète »), le racisme (chap. 4 « Tous différents, tous égaux »), le commerce équitable (3C p.33 à 36) et les « produits éthiques ».

L'interculturalité ne concerne pas seulement l'interaction entre Français et Finlandais. Dans SLV3A, on présente par exemple la diversité culturelle et le principe de laïcité en France. Deux élèves de 3<sup>ème</sup> donnent leur opinion sur la laïcité ; le premier dit :

**Selon moi, je considère que tout signe religieux extérieur est en contradiction avec les principes de la laïcité.** L'école laïque a été établie pour oublier tout principe religieux, que ce soit l'Islam, le Judaïsme, le Catholicisme, etc. Il y a des écoles religieuses, confessionnelles qui sont faites pour cela. Je trouve que l'on devrait aussi construire des écoles pour les musulmans, pour ceux qui veulent mettre en pratique les principes qu'ils considèrent comme essentiels à leur religion. Mais il ne faut surtout pas confondre le problème de la laïcité avec celui du racisme, car **la laïcité est un problème de loi et de principe** [...]. (SLV3A : 17).

Le deuxième élève est contre :

Vous n'allez tout de même pas me dire que de voir un juif avec sa kipa ou une musulmane avec son voile ou une croix pendre au cou d'un catholique vous dérange ? Je vous comprendrais tout à fait s'ils faisaient leurs prières en plein cours, mais là, il n'y a rien de tout cela : ce sont des collégiens comme nous tous, qui font honneur à leur religion. Bien sûr il y aurait une solution, c'est de leur dire d'aller dans une école qui corresponde à leur religion, mais dans ce cas-là, ils nous traiteront de racistes et ne comprendront pas que si l'on fait cela, c'est uniquement pour ne pas désobéir à la loi. **Et puis comment voulez-vous que l'on s'entende tous en disant que nous sommes tous égaux si on se rejette les uns les autres à cause de nos différences religieuses ?** (*ibid.*)

En proposant les deux points de vue opposés, les auteurs laissent les apprenants libres de se positionner dans ce débat clivant, y compris dans la culture cible. Enfin, la thématique du racisme

occupe une place non négligeable dans la série (p.ex. SLV3C : 27 propose des extraits de *Le racisme expliqué à ma fille* de Tahar Ben Jelloun) :

Tu considères que **le racisme est une maladie** ! – Oui, parce que **ce n’est pas normal** de mépriser quelqu’un parce qu’il a une autre couleur de peau... [...] on peut prendre conscience de ses erreurs et accepter de les surmonter. Cela ne veut pas dire qu’on change vraiment et entièrement. On s’adapte. Parfois, quand on est soi-même victime d’un rejet raciste, on se rend compte à quel point **le racisme est injuste et inacceptable. Il suffit d’accepter de voyager, d’aller à la découverte des autres** pour s’en rendre compte. Comme on dit, les voyages forment la jeunesse. Voyager, c’est aimer découvrir et apprendre, c’est se rendre compte à quel point **les cultures différent et sont toutes belles et riches. Il n’existe pas de culture supérieure à une autre culture** [...] – Les racistes savent-ils qu’ils sont des lâches? – Non parce qu’il faut déjà du courage pour reconnaître sa lâcheté.[...]– Papa, je vais dire un gros mot : **le raciste est un salaud. – Le mot est faible, ma fille, mais il est assez juste.** (SLV3C : 25-27).

L’énonciateur ne porte pas directement la responsabilité de ce discours mais a fait le choix de celui-ci. Il révèle ainsi l’idéologie éducative qu’il entend mettre en place : le respect mutuel, la tolérance, l’acceptation et la relativisation des autres cultures sans hiérarchisation, alors même que son propre discours hypervalorise son identité collective source, au détriment de celle qu’il est censé présenter.

#### 2.7.3.5. *Voilà*

Dans la dernière série de notre corpus, les échanges interculturels sont fréquents et variés, ce qui permet à l’auteur de proposer diverses focalisations d’énonciateurs-relais. Dans le premier volume, les personnages sont de jeunes francophones de différentes origines (Belgique, Maroc, Canada, Suisse, Algérie), vivant tous en France. A partir du deuxième volume, les auteurs mettent en scène des déplacements de ou vers la communauté source : Lauri passe une semaine à Paris chez son correspondant français Yves (chap.2) ; un journaliste français interviewe une étudiante finlandaise (chap.8) ; Damien et Julien séjournent chez leur ami finlandais Tuomas (V3 : chap.1) ; Rachelle, guadeloupéenne, passe un an dans la famille de Kristina (îles Åland) tandis que Kristina va passer un an à Pointe-à-Pitre (V3 : chap.2) ; une étudiante belge prépare son voyage en Finlande (V3 : 68). D’autres étudiants dans ce manuel sont français et partent en Suisse, deux Luxembourgeois en Belgique, un Camerounais étudie en Finlande, etc. La multiplicité des points de vue permet une relativisation maximale des représentations. Comme dans *Sur le Vif*, la série *Voilà* insiste, à de nombreuses reprises, sur l’ignorance des Français concernant le pays source et ses coutumes, comme lorsque Damien et Julien séjournent chez leur hôte finlandais, Tuomas :



Tu veux dire qu'on va marcher sur la neige gelée ? / *Julien* : Tu crois vraiment que les Finlandais se baignent après le sauna ? *Damien* : Peut-être en été, mais en plein hiver, par moins vingt degrés, ça me paraît impensable / Au fait, tu crois qu'on doit enlever son maillot avant d'entrer dans le sauna ? / Je ne savais pas qu'il y avait autant de bouleaux ici / Je crois que je n'ai jamais vu autant de neige de ma vie. (V3 : 6-7).

A première vue, ces énoncés font passer les Français pour des idiots et pourraient donc être perçus comme une critique de l'altérité mais finalement, ils seraient presque plus dévalorisants pour l'identité finlandaise parce qu'ils montrent que la Finlande et ses coutumes sont si peu connues, si peu diffusées que l'altérité les découvre avec naïveté.

Comme nous l'avons vu dans la partie 2.7.2.5., les personnages qui portent un nom maghrébin sont réduits automatiquement à leurs pratiques religieuses, p.ex. dans V4 : 88, Mohamed est évidemment un musulman pratiquant : « C'est ma religion et je suis pratiquant. Je fais le ramadan par exemple ». Les personnages issus de l'immigration sont présentés selon une axiologie négative. V5 propose un extrait de *Le Gone du Chaâba* d'Azouz Begag :

Azouz, un jeune garçon, né de parents algériens, vit dans le Chaâba, sorte de bidonville situé dans la banlieue de Lyon. Les **conditions de vie** sont **misérables**. Azouz réalise que l'école est sa seule planche de salut. Il se livre donc à ses études, malgré les railleries de **ses copains qui ne sont pas habitués à ce que l'un d'eux se distingue sur les bancs de l'école**. (V5 : 22).

Cet énoncé véhicule une représentation qui semble partagée par la culture cible : les enfants d'origine immigrée sont majoritairement en échec scolaire. Ils sont présentés comme faisant partie de la communauté cible tout en se distinguant de celle-ci de manière négative. Comment l'enseignant peut-il déconstruire cette représentation figée négative s'il ne connaît pas cet auteur devenu ministre ? S'il n'est pas en mesure d'évoquer son parcours après l'étude du texte ? Les données fournies par le manuel nécessitent d'être complétées par les connaissances de l'enseignant et exploitées comme des données culturelles plutôt que linguistiques.

Afin de combattre les préjugés, la série *Voilà* fait la promotion de l'éducation interculturelle. Les personnages, très mobiles, sont ouverts et s'améliorent au contact de l'altérité. Un journaliste québécois s'adresse à une lycéenne finlandaise qui a étudié au Québec :

J'imagine que vous n'avez pas vécu un choc culturel ? *Minna* : Un choc culturel ? Mais si, **heureusement ! Sinon, quel intérêt de quitter son pays** ? (V5 : 120).

Le choc culturel est perçu comme positif et constructif pour le développement personnel de l'individu, comme pour Kukka, qui a passé un an en France au lycée :

Je pense que c'est vraiment **une grande chance** de pouvoir vivre à l'étranger. **Ça a changé ma vie** en fait. [...] **J'ai appris** à mieux me connaître et à devenir plus indépendante. Je trouve que je suis plus courageuse qu'avant. (V5 : 121).

Les élèves sont amenés à réfléchir aux difficultés rencontrées dans un autre pays :

S'habituer à vivre dans un nouveau pays - par exemple pendant une année d'échange - n'est pas toujours facile. Voici une liste des difficultés qu'on peut rencontrer. Cochez l'importance de ces aspects pour vous personnellement. Puis comparez avec votre partenaire et discutez. (V5 : 15, exercice).

Vous devrez vouvoyer votre famille d'accueil. C'est un peu compliqué, mais cela fait partie des différences culturelles. (V5 : 101).

De nombreux exercices ressemblent à ceux proposés par le Conseil de l'Europe pour l'éducation interculturelle (notamment l'Autobiographie de rencontres interculturelles), comme dans l'exemple suivant où l'apprenant est invité à écrire une rédaction sur le sujet de son choix :

1. Une première rencontre avec un/e Français/e (Comment cela s'est passé ? Il y a eu des moments difficiles ? Parlez de votre expérience réelle ou d'une situation imaginaire). 2. Mes premières impressions (Un/e Français/e raconte ses premières impressions sur le savoir-vivre des Finlandais. 3. Les différences culturelles enrichissent la vie. (V5 : 70).

Outre la promotion du dialogue interculturel, le manuel se pose aussi en fervent défenseur de l'identité et de la citoyenneté européenne, comme dans l'extrait ci-dessous, où des jeunes répondent sur le blog du Parlement Européen des jeunes :

*Charles, français* : « Personnellement, **j'ai eu du mal à admettre que les Français aient rejeté le projet de Constitution** européenne. L'Europe fédérale n'est **malheureusement** pas pour demain. Pourtant, je suis convaincu que **l'Europe a besoin d'une constitution** pour mieux fonctionner »

*Anka, lycéenne en Roumanie* : « Je sais que beaucoup d'Européens voient cet élargissement d'un mauvais œil, car ils craignent que les coûts ne deviennent trop élevés. **L'aide dont nous bénéficions est pourtant primordiale** pour le développement économique de notre pays »

*Tom, étudiant suédois* : « Lors de mon expérience Erasmus en Irlande, la part d'identité européenne qui se trouvait en moi s'est considérablement accrue. De retour en Suède, j'ai ressenti le besoin de **m'investir pour l'avenir de l'Europe...** Ces rencontres constituent avant tout une **aventure humaine enrichissante**. C'est l'occasion de rencontrer d'autres jeunes de notre âge, et de **prendre conscience des aspects culturels qui peuvent varier** d'un pays à l'autre. **Les préjugés s'estompent**, et la connaissance de l'autre devient plus approfondie. **Je suis européen et fier de l'être** »

*Samuli, étudiant finlandais* : « ... je dois dire que j'étais plutôt eurosceptique. Je me disais que tous ces eurocrates qui travaillent dans leur tour d'ivoire bruxelloise se fichent pas mal des préoccupations de Monsieur et Madame Tout-le-monde. Puis, j'ai eu la chance de décrocher un stage au Parlement européen, et **cette expérience a modifié ma vision stéréotypée des institutions européennes**. Les fonctionnaires que j'ai rencontrés travaillaient du matin au soir. (V6 : 76-77).

Les auteurs démontrent ainsi qu'ils ont pris en considération les recommandations du Conseil de l'Europe et que le paradigme de l'EPI a été intégré dans le matériel d'enseignement-apprentissage du FLE en Finlande. Tous les personnages sont présentés comme pro-européens, favorables à l'éducation interculturelle et sensibilisés à l'échange interculturel ainsi qu'à la constitution d'un patrimoine culturel commun, délesté de préjugés sur l'altérité.

## 2.8. Bilan

Ces manuels proposent inévitablement une vision du monde ou de la « culture cible », habituellement issue de la doxa et des expériences et perceptions des auteurs des manuels. En faisant intervenir tel personnage (qui devient le représentant d'un groupe national et ethnique), en montrant telle image (souvent issue des médias), en déclinant telle information (sociologique-statistique), les auteurs courent le risque de réduire l'Autre et de le fondre dans un ensemble homogène. (Dervin, 2011 : 38).

Zarate (2006 : 20) explique que « les cultures relevant entre elles de la même aire idéologique [...] bénéficient entre elles d'un regard positif ». Nous retrouvons dans ces propos l'idée d'aires culturelles développée par exemple par Benedict en anthropologie culturaliste et par les chercheurs en management interculturel. Ces aires regrouperaient des nations ayant en partage les mêmes valeurs et orientations. Or, dans notre corpus, le regard porté sur la culture-cible ne s'avère pas constamment laudatif ni dépréciatif. Nous pensons que l'image produite sur le pays cible dépend en partie des rapprochements politiques, économiques, commerciaux entre des cultures « parfois davantage en contact » mais pas seulement. Suite à une grave récession dans les années 90, la Finlande a su développer son économie, son système social, éducatif et se tourner vers l'innovation, la performance dans de nombreux domaines. Cette redynamisation du pays se traduit dans les ouvrages pédagogiques par une certaine fierté et donc une valorisation de la culture source, souvent aux dépens de la culture cible.

Auger a travaillé sur un corpus de 42 manuels européens, les quatre finlandais étant : *Chère Marianne 1*, *Chère Marianne 2*, *Pont-Neuf* et *Pont Astérisque*. Bien que nous n'ayons pas étudié les mêmes manuels, il reste intéressant de consulter quelques-uns des résultats que l'auteur a obtenus à partir de ces ouvrages des années 1990. L'auteure a calculé la moyenne sur dix pages des désignants du Même et de l'Autre dans les manuels de différents pays européens. Il s'avère qu'en Finlande, les occurrences relatives à l'identité du Même sont plus de deux fois plus nombreuses (1.36) que dans les ouvrages des autres pays européens (moyenne de 0.60 occurrence sur 10 pages). En revanche, les références à l'altérité dans les manuels sont bien moins présentes en

Finlande<sup>139</sup> qu'ailleurs (2.5 occurrences/10 pages). Zarate (1993 : 18) explique que « dans les pays qui bénéficient d'une faible reconnaissance internationale [...] l'affirmation identitaire tend à être la plus explicite dans les manuels ». Auger (2003a : 43) le confirme et relève elle aussi quelques exemples témoignant de la faible reconnaissance internationale de ce pays. Par ailleurs, notons que dans cette étude (id. : 44-45), la Finlande présente un pourcentage d'« occurrences valorisées » de l'identité du Même (12.58%) presque deux fois inférieur à la moyenne européenne (21.01%). Autrement dit, l'auteur-énonciateur a tendance à ne pas valoriser, voire à dévaloriser légèrement la Finlande et les Finlandais en comparaison avec les auteurs-énonciateurs d'autres nations. Globalement, les manuels finlandais présentent des occurrences un peu plus neutres que la moyenne du corpus, que celles-ci concernent l'identité du Même ou de l'Autre. L'altérité présentée est, dans les ouvrages finlandais analysés par Auger, moins valorisée que dans les autres manuels. A l'époque de son analyse (années 1990), nous retrouvons en effet une dévalorisation de l'altérité mais découvrons, au contraire, une hypervalorisation du Même dans la série *Sur le Vif*. Cette différence s'explique certainement par le choix des séries analysées. De plus, nos analyses ne sont pas quantitatives. Il est donc intéressant de croiser nos résultats avec ceux d'une analyse quantitative synchronique.

Dans notre corpus, nous observons une inversion des processus de valorisation et de dévalorisation du Même et de l'Autre en l'espace de 40 ans. Zarate (2006 : 21) explique toutefois que « la valorisation pas plus que la dévalorisation n'entraîne précision et exactitude dans la description ». Il ne s'agissait pas pour nous de juger de l'exactitude des données, de la « fiabilité » des représentations, mais seulement de dégager le discours observable afin de mettre en lumière les processus identitaires qui se jouent dans ces outils. L'étude des contenus et du discours a permis de mettre au jour la différence de conceptualisation de la culture et de l'interculturel selon les décennies, ainsi que la typologie axiologique des représentations dans ce matériel. Nous synthétisons ces résultats dans le tableau ci-après :

---

<sup>139</sup> Exception faite des manuels suédois (1.6 occurrence relative à l'altérité sur 10 pages), qui semblent être les plus neutres du corpus.

Série	Programmes-cadres	Conceptualisation de la culture	Conceptualisation de l'interculturel	Axiologie des représentations
<b>BMD</b>	Néant	Elitiste – Cultivée, même « muséale » (Beacco, 2000 : 91) Ethnocentrée Essentiellement parisienne Synonyme de civilisation	Description contrastive Absence de rencontre interculturelle	Dépréciation de l'identité finlandaise  Valorisation de l'altérité française
<b>DD</b>	« Contacts interculturels au-delà des barrières linguistiques » (Kouluhallitus, 1971 : 7). Présentation de la vie, la société, les coutumes et la culture des Français et des francophones (id : 21)	Patrimoniale : la culture populaire et contemporaine prend le pas sur la culture cultivée élitiste	Rencontre interculturelle et télescopage de normes	Dépréciation de l'identité finlandaise  Valorisation de l'altérité française
<b>OYV</b>	Langue comme « médiatrice de culture » (Kouluhallitus, 1985a : 75) Comprendre et respecter sa propre culture (id : 76) Elargissement de la conception du monde et promotion de la solidarité internationale (id : 95) Internationalité et recherche d'informations sur les pays francophones (Kouluhallitus, 1985b : 202)	Anthropologique et populaire Introduction d'une partie du monde francophone	Rencontre interculturelle Multiplication des échanges Comparaison de normes	Valorisation de l'identité finlandaise  Valorisation de l'altérité par elle-même mais dévalorisation perceptible de l'altérité par le Même  Valorisation du monde francophone
<b>SLV</b>	La culture inclut l'art, les sciences, les coutumes, valeurs et façons de vivre (Opetushallitus, 1994a : 73)	Culture plus anthropologique et populaire que cultivée. Importance de la socioculture et de la sociolinguistique. Culture francophone.	Démarche interculturelle (nombreux échanges entre le Même et l'Autre, travail sur les représentations, multiplication des focalisations). Volonté d'éduquer un citoyen du monde.	Hypervalorisation du Même. Promotion constante du pays source (presque publicitaire)  Dévalorisation de l'altérité
<b>V</b>	Développement de capacités de communication interculturelle ; identité et multiculturalité européennes (Opetushallitus, 2003 : 100)	Culture plus populaire que cultivée Culture francophone Présentation de situations et expériences individuelles	Promotion de l'EPI et de valeurs européennes communes : citoyenneté démocratique Multiplication des focalisations et des échanges interculturels Hypermobilité des personnages	Folklorisation des altérités périphériques  Valorisation de l'identité source  Dévalorisation de l'identité cible

Tableau 21 : Typologie de la culture et de l'interculturel dans notre corpus (1965-2009)

*Bonjour Monsieur Dupont* donne à voir une culture cultivée muséale et essentiellement parisienne. Nous notons l'absence d'échange interculturel et une focalisation totale sur la culture cible. L'axiologie des représentations est valorisante pour la culture présentée mais dépréciative à l'égard de la culture source.

*D'accord ? D'accord* est une série qui montre clairement, dans les années 1970, un changement typologique de la culture : la culture populaire et contemporaine détrône les enseignements civilisationnels, tout en étant parfois dénigrée. Les références toponymiques s'étendent à la province et même au monde francophone comme le stipule le programme-cadre de l'époque, bien que Paris reste le centre du monde (cf. 2.4.2.2.). La culture devient dès lors un ensemble hétéroclite de données encyclopédiques. Quant aux représentations endogènes et exogènes, elles présentent une axiologie comparable à celle de la série précédente.

*On y va*, dans les années 1980 marque un tournant idéologique dans la conceptualisation de la rencontre interculturelle. Une réflexion sur la dichotomie universalisme/relativisme s'instaure et se traduit par une revalorisation de la culture source et une hésitation axiologique à l'égard de la culture cible. Cette dernière est valorisée par les personnages-énonciateurs français mais parfois dépréciée par la communauté source.

Dans *Sur le Vif*, toutes les occurrences négatives relatives aux représentations endogènes subissent une transformation axiologique radicale. Le « renversement axiologique » par l'anticipation des critiques sur le Même permet une hypervalorisation du Même non constatée dans les séries précédentes, et sans égal dans la série suivante. La multiplicité des discours recourant à la même axiologie (laudative) permet au super-énonciateur de valider son dire et de présenter une hypervalorisation unanime de l'identité source, quelle que soit la source énonciative. Ce procédé renforce la fierté nationale des apprenants et leur permet de ne pas appréhender la culture de l'Autre comme une « civilisation concurrente ».

Dans la même veine, la série des années 2000, *Voilà*, en voulant à tout prix promouvoir le multiculturalisme, stigmatise finalement d'autres communautés que le « Français typique » (les musulmans). De plus, la connaissance de l'identité nationale finlandaise prônée par le dernier programme-cadre se traduit par une hypervalorisation de l'identité finlandaise, aux dépens de la culture cible, régulièrement raillée. Enfin, l'auteur-énonciateur promeut une identité culturelle qui transcende les cultures source et cible : l'identité européenne. Ce positionnement vise, de toute

évidence, à dépasser des clivages ethnocentriques en proposant un compromis entre un universalisme béat et un ethnocentrisme réducteur.

Depuis les programmes-cadres de 1994-2004, les auteurs ont cherché à introduire davantage d'interculturel dans le matériel pédagogique. Ainsi, ils ont voulu que les apprenants partent à la découverte de l'Autre et échangent. Bien sûr, certains clichés demeurent ou se reportent sur d'autres communautés mais une démarche interculturelle s'est mise en place avec une valorisation, non plus de l'Autre mais de cette relation à l'altérité. La culture n'est plus parisienne et cultivée mais aussi populaire et francophone. L'identité de l'Autre a changé, la relation au départ dialectique entre le Même et l'Autre finit par engendrer un face à face qui met en exergue les similarités et divergences entre soi et l'autre, puis les unit en produisant une construction identitaire interculturelle supérieure, façonnée au contact de l'altérité.

Toutefois, les manuels ne sont pas les seuls responsables de la conceptualisation de la culture et des représentations véhiculées en classe. Les enseignants sont des relais qui didactisent l'information culturelle et le contenu de ces ouvrages, c'est pourquoi, dans le dernier chapitre de cette partie, nous proposons de donner un aperçu de leurs discours et de leurs pratiques dans ce domaine.

### **Chapitre 3 : Le rôle de l'enseignant dans la constitution des représentations**

Parce ce qu'il est toujours de quelque part, qu'il est un être forcément culturel, [l'enseignant] ne pourra jamais plus prétendre être cet informateur innocent et omniscient qu'un enseignement obsolète de la civilisation faisait invariablement de lui. (Louis, 2009 : 102).

Dans ce chapitre, nous allons porter notre attention sur les acteurs essentiels à la transmission des savoirs linguistico-culturels que sont les enseignants, en nous interrogeant sur plusieurs points : Quelles sont leurs propres représentations de la langue-culture française ? Quelle place accordent-ils aux dimensions culturelles et interculturelles dans leur enseignement ? Quelle expérience de l'altérité (qu'ils sont amenés à présenter en classe) ont-ils réellement ? Quelle est leur définition de la culture française et sur quels aspects souhaitent-ils insister pendant leurs cours ? Le matériel qu'ils utilisent répond-il à leurs attentes dans ce domaine ? S'estiment-ils compétents pour transmettre une compétence culturelle et interculturelle ? Nous nous sommes donc intéressée à la sensibilisation des enseignants de français finlandais aux compétences culturelles, socioculturelles

et interculturelles. En effet, même si la culture devenait (ce qui n'est pas le cas) un savoir constitué, il existe chez les enseignants une difficulté d'objectivation des données dans la mesure où chacun d'entre eux tendra à présenter les dimensions culturelles de la langue cible selon son propre prisme interprétatif. C'est ce que Charaudeau (1997 : 37) appelle la « naturalisation des manières de faire et des outils ».

Premièrement, comme nous l'avons fait pour le matériel pédagogique, nous souhaitons observer s'il existe un écart entre les discours et intentions des enseignants quant au savoir culturel et la traduction de ces discours dans la pratique pédagogique. Deuxièmement, nous voulons comprendre si le statut de non-natif de la langue enseignée conduit les professeurs finlandais observés à contourner voire à ignorer les thématiques culturelles et socioculturelles ou, au contraire, à réifier la culture française en insistant sur les différences entre culture source et culture cible. Troisièmement, nous nous intéressons à la formation des enseignants finlandais dans ce domaine.

Le caractère représentatif des résultats dans ce chapitre reste très relatif. Nous avons contacté<sup>140</sup> de nombreux enseignants du Pirkanmaa mais, à notre grande surprise, seuls sept ont accepté de nous recevoir, de nous laisser observer leur enseignement et ensuite de nous accorder un entretien. Il nous semble que l'idée qu'un chercheur souhaite observer leurs cours a bien plus dérangé que la perspective des entretiens. Lorsque nous avons évoqué avec nos sept informateurs l'absence de réponse ou le refus catégorique de leurs collègues de participer à l'enquête, tous ont spontanément suggéré que l'insécurité linguistique des professeurs non natifs en était la cause. Selon eux, l'observation du cours en soi pose problème (peur du jugement, manque d'assurance), mais encore plus si l'observateur est natif de la langue qu'ils enseignent comme langue étrangère. La crainte de ne pas maîtriser « la langue-modèle » et de voir sa légitimité de professionnel remise en cause a semble-t-il pris le pas sur la confiance en leurs compétences et expériences.

On parle de *sécurité linguistique* lorsque, pour des raisons sociales variées, les locuteurs ne se sentent pas mis en question dans la façon de parler, lorsqu'ils considèrent *leur* norme comme *la* norme. A l'inverse, il y a *insécurité linguistique* lorsque les locuteurs considèrent leur façon de parler comme peu valorisante et ont en tête un autre modèle plus prestigieux, mais qu'ils ne pratiquent pas. (Calvet, 1993 : 50).

Nous pouvons tout à fait concevoir que certains enseignants aient été intimidés ou gênés à l'idée d'être observés. Cependant, compte tenu du nombre de réponses positives par rapport au nombre de sollicitations réitérées, nous privilégions l'hypothèse de l'insécurité linguistique. En discutant avec certains enseignants ayant refusé notre demande, nous avons compris que la plupart d'entre

---

<sup>140</sup> Avec Sini-Marja Lehtonmäki qui souhaitait évaluer la compétence communicative des enseignants non natifs.



eux étaient mal à l'aise avec la langue et non avec le fait de participer à une enquête. Quatre enseignantes nous ont confié ne pas souhaiter répondre à nos questions en français, de peur d'être jugées sur leurs compétences linguistiques et de voir leurs compétences langagières dans la langue qu'elles enseignent remises en cause. Malgré notre insistance, elles ont soit décliné notre demande, soit proposé que nous leur envoyions, bien à l'avance, les questions en finnois, pour y réfléchir et y répondre au mieux, par écrit. Nous avons finalement jugé que l'un des intérêts de l'étude était de recueillir des données émises spontanément par les professeurs lors de l'entretien, sans réflexion ni lecture préalable des questions. Nous craignons, en leur envoyant les questions à l'avance, que les personnes interrogées adoptent un discours en parfaite adéquation avec les recommandations curriculaires et européennes, à l'opposé de la réalité, juste dans l'objectif d'être jugées compétentes.

De plus, afin de ne pas influencer nos futurs enquêtés, nous n'avions pas spécifié l'axe de recherche sur lequel nous travaillions, ce qui a pu précipiter leur refus. Il serait intéressant à l'avenir de faire une étude plus approfondie sur la perception que les enseignants de langue non-natifs en Finlande ont de leur légitimité et de leurs compétences, à la manière de Causa (2008). Néanmoins, même si les informateurs sont peu nombreux, leur discours, leurs représentations, leur conceptualisation de la culture ne sont pas à négliger. Ils apportent un éclairage sur le point de vue des acteurs de l'action pédagogique que nous ne pouvions écarter de notre recherche. En un sens, ceux qui ont accepté de participer à l'étude sont les enseignants les plus confiants en leurs compétences linguistico-culturelles : ils ne craignent pas la présence d'un chercheur natif dans leur classe.

Dans la première partie de ce chapitre, nous présenterons le profil des enseignants interrogés. Ensuite, nous exposerons les résultats des observations de classe qu'ils nous ont autorisée à faire. Dans la troisième partie, nous analyserons leur discours à l'égard de notre problématique (entretiens semi-directifs). Pour finir, nous nous interrogerons sur la formation des professeurs de FLE en Finlande relativement à l'enseignement des dimensions culturelles et interculturelles. Nous avons suivi la recommandation de Blanchet (2011b : 75) qui stipule de mener les enquêtes dans l'ordre suivant :

*participante > semi-directive > directive > interprétation comparative.*

Nos observations générales à titre d'enseignante sur le terrain de la recherche ont en effet mené à des enquêtes semi-directives<sup>141</sup> avant interprétation. Cependant, nous n'avons pas mené d'enquête directive afin de ne pas influencer les informateurs. La documentation générale étudiée ainsi que la contextualisation de l'étude nous ont permis de prendre un recul que nous pensons suffisant pour atténuer les biais méthodologiques. De plus, nous pensons comme Blanchet (id. : 76) que toute théorie interprétative/herméneutique est nécessairement fondée sur une démarche interactionnelle/dialogique. Ainsi, l'intersubjectivité permettrait d'éviter l'écueil de la subjectivité unilatérale (*ibid.*).

### 3.1. Présentation des enseignantes observées et interrogées

Nous avons finalement pu interroger et observer sept enseignants de français du second degré à Tampere. L'échantillon n'est par conséquent pas représentatif de l'ensemble des pratiques et discours en vigueur sur le territoire national, mais il donne un aperçu des interrogations, problèmes, contentements et représentations d'enseignants exerçant dans une ville importante. Nous avons dressé le profil de nos informateurs à partir des premières questions de l'entretien semi-directif. Les sept informateurs sont des femmes finlandaises, au statut sociolinguistique de « non-natives » de la langue enseignée. Quatre d'entre elles travaillent dans des collèges, les trois autres dans des lycées. Nous ferons référence aux informatrices selon la codification suivante<sup>142</sup> : la première lettre désigne leur statut d'enseignante, la deuxième le collège ou le lycée et le chiffre l'ordre dans lequel les entretiens ont été classés.

Bien que l'échantillon soit petit, l'expérience des enseignantes est variée : deux d'entre elles enseignent les langues depuis moins de cinq ans (EC1, EC4), une depuis 5 à 10 ans (EL2), une troisième depuis 11 à 20 ans (EC2) et les trois dernières depuis plus de vingt ans (EC3, EL1, EL3). Il sera intéressant de voir si le discours des jeunes enseignantes est le même que celui des plus expérimentées. Puisque le nombre d'heures d'enseignement de français ne suffit pas en général à exercer à temps complet, la majorité des professeurs de français dans le pays enseignent une ou deux autres langues. A l'exception de EC4 qui enseigne depuis un an à temps partiel, nos informatrices confirment cette tendance : elles enseignent le suédois<sup>143</sup> (EC1, EC3), l'anglais (EC2, EL1, EL2) ou encore l'espagnol (EL3). La formation qu'elles ont suivie est la même : l'étude de deux langues à l'université, l'une en matière majeure, l'autre en matière mineure (sauf EC2 qui en

---

<sup>141</sup> Questionnaire en annexe n°7.

<sup>142</sup> P.ex. EC1 = enseignante du collège n°1.

<sup>143</sup> EC2 est également enseignante de suédois mais ne l'était plus au moment de l'entretien.

a étudié trois : l'anglais, le suédois et le français) puis les études pédagogiques générales. EL2 a suivi le « teacher training » en Angleterre pendant un an et poursuivi sa formation pédagogique à Tampere pendant 6 mois. De manière tout à fait étonnante, EC4 avait un poste d'enseignante de français au moment de l'entretien alors qu'elle étudiait encore cette langue à l'université et n'avait pas fini ses études pédagogiques. En général, le niveau du master est exigé dans la première langue et le niveau de la licence dans la seconde, en plus des études pédagogiques pour l'embauche. EC1 a indiqué qu'elle souhaitait retourner à l'université afin d'améliorer ses connaissances de la langue, ce qui conforte nos suppositions quant à l'insécurité linguistique générale.

Le système d'enseignement des langues étant modulaire, nous parlerons ici des classes effectives au moment de l'entretien : les enseignantes ont une (EC3, EC4), deux (EL1), trois (EL2, EL3) ou quatre classes (EC1, EC2), de niveaux<sup>144</sup> très variés (A1 et A2 au collège, B2 et B3 au lycée). EL2 déplore l'hétérogénéité des groupes : les effectifs sont insuffisants pour répartir les niveaux dans différentes classes. Ainsi, le groupe que nous avons observé était composé d'apprenants de langue A1 (2 élèves), A2 (4 élèves), B2 (2 élèves) et B3 (reste du groupe). Les débutants complets faisaient alors partie du même groupe que les élèves ayant déjà étudié le français plusieurs années au collège. EL2 précise que le niveau d'enseignement reste B3 (langue débutée au lycée), ce qui, d'après elle, importe peu puisque tous les élèves passeront le même baccalauréat. Notons également que le lycée n°3 est atypique car il prépare au baccalauréat international. Le français peut y être étudié comme langue longue et l'enseignant prépare le groupe qui passera le baccalauréat international à préparer un examen oral en français<sup>145</sup>. Les compétences travaillées en priorité sont par conséquent la compréhension et la production orales.

Au lycée, quand les apprenants ont choisi de suivre une « période » de français, ils ont trois cours de 75 minutes par semaine. Au collège, ils suivent deux cours de 45 minutes, sauf avec EC2 (4 fois 45 minutes). EC3 (plus de 20 ans d'expérience) souligne qu'elle a de moins en moins de classes d'apprenants de français, langue en déclin selon elle dans les écoles, au profit de l'anglais, comme le montre cet extrait de son entretien :

**MB : Vous avez combien de groupes ?**

EC3 : Seulement une\*.

**MB : Seulement une classe ?**

EC3 : ... maintenant... avant j'avais plein\* parce qu'ils ne choisissent plus le français

**MB : ...les périodes d'avant ou l'année d'avant ?**

EC3 : Non, non, non, il y a 3, 4 ans... on avait beaucoup plus de groupes de français.

**MB : Ah bon ? Cela ne les intéresse plus ?**

<sup>144</sup> Nous parlons ici de la place des langues selon le système finlandais et non des niveaux du CECRL.

<sup>145</sup> Au moment où nous écrivons, le baccalauréat finlandais « classique » ne comporte pas d'épreuve orale en français.

EC3 : Non, c'est à cause de ça que... si les parents trouvent un autre travail et ils doivent déménager, c'est vraiment difficile de trouver une école où on enseigne A1\*, français A1. Et aussi, maintenant on dit que c'est pas ... c'est pas la mode de prendre le français ou le ... *saksa*... c'est quoi... allemand. Oui.

**MB : C'est quoi la mode ?**

EC3 : La mode, avant on a fait une\* effort. C'était *Sukol* notre organisation qui a fait vraiment une\* effort pour trouver les élèves pour apprendre les langues... on dit les langues ... petites

**MB : Donc maintenant la mode c'est d'apprendre quelle langue ?**

EC3 : L'anglais.

Nous avons également interrogé les enseignantes sur leurs atouts et faiblesses, d'une part, dans leur travail (question 22), d'autre part, vis-à-vis de leur connaissance de la langue enseignée (question 23). Nous avons ainsi distingué le discours sur leurs compétences linguistiques et celui sur leurs compétences pédagogiques et culturelles. Le tableau suivant synthétise leurs réponses<sup>146</sup> :

Code informateur	Compétences pédagogiques et culturelles Points négatifs / Points positifs	Compétences linguistiques Points négatifs / Points positifs
EC1	Coutumes et <i>vie quotidienne</i> pas assez enseignées : manque de connaissance des coutumes chez l'enseignante.  Relative absence de ces domaines dans les manuels : en l'absence de matériel, l'enseignant doit tout créer lui-même. Les chapitres sont assez longs : leur traduction prend beaucoup de temps Désir de parler français beaucoup plus pendant les cours mais les élèves disent ne pas comprendre	Commence à oublier la grammaire apprise à l'université car enseigne toujours au même niveau.
	<i>Les élèves ! Ils sont formidables ! ; la majorité sont motivés pour le français</i>	<i>La grammaire parce que c'est assez facile à ce niveau</i>
EC2	Les parents ont perdu leur autorité : les élèves sont de plus en plus agités et moins respectueux.	La langue courante : <i>il y a toujours des expressions nouvelles qui sont difficiles à apprendre si on ne vit pas en France</i> <i>Je devrais pratiquer. Améliorer mon français plus. Parce qu'on n'entend pas le français comme on entend l'anglais.</i>
	<i>J'aime les élèves même s'ils sont un peu agités parfois !</i> Travail intéressant pédagogiquement et psychologiquement	A amélioré son français après l'université, en parlant avec des collègues : <i>j'ai la chance d'avoir des collègues français ici, dans cet établissement.</i>

<sup>146</sup> Dans le tableau, nous synthétisons les réponses et utilisons les italiques quand il s'agit de l'énoncé original.

<b>EC3</b>	Pas beaucoup de films français en Finlande, à la TV non plus : manque de supports.	Le français est une langue difficile : <i>plus difficile que suédois [...] allemand et français sont les matières les plus difficiles à l'école.</i> Quand on a moins de cours de français par semaine, le niveau du prof se détériore vite (vocabulaire, conversation)
	Les élèves qui sont allés en France sont intéressés par la langue parce qu'ils ont des contacts en France. Les élèves sont sages.	—
<b>EC4</b>	<i>Je ne suis pas encore un vrai prof parce que je fais encore les études.</i> Manque d'expérience N'a pas vécu dans un pays francophone : difficile de transmettre la culture française <i>parce que, en fait, moi je ne la connais pas très bien encore.</i>	La langue parlée
	La jeunesse : les élèves aiment les profs jeunes, ambiance sympathique	La grammaire
<b>EL1</b>	<i>Le français est trop difficile pour les élèves. L'anglais est beaucoup plus facile.</i> Groupes trop petits : <i>ils devraient être à peu près 15 élèves.</i>	<i>La conversation, le vocabulaire, la connaissance de tout dans le français ! J'ai toujours le sentiment de... je maîtrise tellement peu.</i>
	En classe de français, les élèves se comportent mieux qu'en classe d'anglais car c'est plus difficile, ils doivent se concentrer.	A amélioré son niveau depuis l'université où le niveau était plus faible qu'aujourd'hui
<b>EL2</b>	Stressée Comme le français n'est pas obligatoire, il est difficile d'être strict (ne pas donner trop de devoirs sinon les élèves ne continueront pas cette langue) <i>Difficile de trouver la bonne manière de leur* faire avancer dans leurs études de français</i>	A étudié trop peu, n'a pas passé assez de temps en France : <i>mes compétences orales ne sont pas aussi fortes que je voudrais</i>
	Enthousiaste	Connaissance des règles grammaticales Niveau de français augmenté car beaucoup d'efforts personnels Pas mal de stages en France donc compétences culturelles assez bonnes
<b>EL3</b>	Pas assez d'heures pour tout enseigner	Pas suffisamment de temps pour étudier, apprendre Le vocabulaire : <i>je devrais lire toujours plus, toujours quand je lis un journal, il y a des mots que je ne connais pas, c'est ça que... mais c'est comme ça, il faut l'accepter !</i>
	On peut faire des visites, inviter des Français	Assez bonne connaissance de la grammaire

Tableau 22 : Discours des enseignantes sur leurs compétences linguistiques et pédagogiques

Nous observons que seule une enseignante remet en cause ses propres compétences pédagogiques. N'ayant pas encore fini ses études, EC4 a peu d'expérience, y compris de la culture cible qu'elle enseigne à travers la langue. Les autres informateurs critiquent :

- les supports d'enseignement (EC1 : matériel insuffisant, chapitres trop longs)
- les autres sources disponibles (EC3 : peu de films en français)
- les compétences des élèves (EC1 : emploi de la langue source en classe indispensable) et leur comportement (EC2 : élèves plus agités qu'auparavant et moins respectueux)
- la langue elle-même (EL1 : trop difficile)
- le système éducatif (EL3 : programmes trop denses pour le temps imparti ; EL1 : taille des groupes ; EL2 : nécessaire flexibilité, voire laxisme dû au caractère optionnel et modulaire des langues étrangères).

Toutes apprécient néanmoins leur travail et leur public d'apprenants « sympathiques » (EC4), « sages » (EC3), et même « motivés et formidables » (EC1). EL1 considère que le comportement des élèves s'explique par la difficulté de la langue française, qui nécessite plus de concentration que d'autres langues. Quant à leur insécurité linguistique, les discours confirment le manque d'assurance que nous supposons. Quatre informateurs (EC1, EC4, EL2, EL3) affirment avoir de bonnes connaissances grammaticales en langue française, dont une des connaissances suffisantes pour ce niveau, sans plus. Trois d'entre elles (EC2, EL1, EL2) pensent que leur niveau de français s'est amélioré, depuis le début de leur carrière, grâce à leurs efforts personnels et leurs contacts avec les francophones. EL2 explique que ses nombreux stages professionnels en France ont eu le mérite de développer sa connaissance de la culture cible. Au sujet de leurs faiblesses, les enseignantes mentionnent prioritairement leurs lacunes en vocabulaire (EC2, EC3, EL1, EL3), en production orale (EL2, EC3, EL1), surtout lorsqu'il s'agit du registre parlé et courant (EC4, EC2). Le manque de pratique régulière de la langue (EC2, EC3) et l'enseignement de la grammaire à un niveau élémentaire détérioreraient leur niveau initial. Un seul informateur (EC1) fait état d'un manque de connaissance de la culture anthropologique. Dans cette synthèse, nous n'avons pas pu traiter séparément les « compétences culturelles » comme nous le souhaitions au départ. Le discours des informateurs est resté focalisé sur des compétences purement linguistiques. Grâce aux entretiens semi-directifs, nous avons pu réorienter nos questions sur la thématique qui nous intéressait (cf.3.3.3.).

Maintenant que nous connaissons les atouts et problèmes des informateurs dans leur enseignement du français, nous allons présenter le résultat des observations directes que nous avons pu faire.

### 3.2. Observation des pratiques de classe

Les données disponibles ont déjà été présentées dans la partie I qui contextualisait notre étude, à savoir les politiques linguistiques et finalités d'enseignement-apprentissage selon les programmes-cadres nationaux (contenus théoriques du curriculum). Dans ces deux sous-parties (3.2. et 3.3.), nous allons voir ce qu'il en est du curriculum réel, grâce aux observations et aux entretiens que nous avons pu mener. Les informateurs nous ont autorisée à observer un seul cours à chaque fois. C'est peu mais, nous l'espérons, suffisant pour dégager quelques tendances.

Nous sommes bien consciente du fait que la méthodologie même de l'observation directe biaise les résultats. Qui ne serait pas tenté de se montrer sous son meilleur jour en cas d'observation par un tiers ? Nous émettons l'hypothèse que les enseignantes ont certainement préparé et présenté leur cours de la meilleure façon possible. Cela ne nous dérange pas outre mesure car nous pouvons ainsi observer le résultat que nos informateurs jugent optimal quand ils se sentent « évalués ». Toutes les observations *in situ* dans la classe ont eu lieu avant les entretiens (dans 6 cas sur 7, les entretiens se sont déroulés juste après le cours) et ce, afin de ne pas orienter les contenus des cours par les questions posées lors des entretiens. Nous nous sommes intéressée à la méthodologie de l'enseignant, aux outils pédagogiques utilisés, à l'emploi de la langue source pour le métalangage et au contenu culturel de la leçon. Nous avons assisté à des cours de différents niveaux : classe 7 (EC1), classe 8 (EC2, EC3), classe 9 (EC4) et 1<sup>ère</sup> année de lycée (EL1, EL2, EL3).

Lors de la première observation, nous avons pu constater que EC1 a tout d'abord donné les consignes en deux langues : en français puis en finnois. Les élèves ont, quant à eux, toujours posé les questions en langue source. Nous pouvons nous demander si EC1 utilise régulièrement la langue cible en classe : suite à la présentation de l'exercice et des consignes du jour (en deux langues), EC1 s'est adressée aux apprenants exclusivement en finnois jusqu'à la fin du cours. Les 17 élèves, âgés d'environ 13 ans, devaient tirer au sort un papier indiquant le nom d'une fête en français. EC1 leur a distribué des textes en français, issus en grande partie du site internet *Wikipédia*, qui expliquaient l'origine de ces fêtes. L'un des élèves a reçu le texte en anglais car EC1 disait ne pas avoir trouvé de source imprimable en français sur cette fête (l'Épiphanie). L'enseignante avait, au préalable, dans tous les textes, souligné les mots importants. Elle a fait le

tour de la classe pour expliquer individuellement, et toujours en finnois, le vocabulaire difficile. L'exercice consistait pour les élèves à préparer à l'écrit une petite présentation de la fête en question, dans leur langue maternelle. La pédagogie était très libre : les élèves discutaient entre eux (en finnois), se levaient pour chercher des informations sur l'ordinateur de l'enseignante et pouvaient utiliser les trois dictionnaires à disposition dans la salle. La méthode utilisée par EC1 était donc indirecte : nous nous étonnons du fait que les élèves aient eu à présenter, quelques jours plus tard, leur bref exposé en langue source, dans la mesure où, d'une part, ils étudient le français depuis quatre ans et d'autre part, le vocabulaire leur était donné en français, et même traduit dans leur langue maternelle. A l'origine, le contenu du cours était culturel (dates emblématiques, fêtes populaires) mais il nous semble qu'il s'est rapidement transformé en traduction approximative de textes à contenu culturel, ce qui est tout à fait différent. EC1 a utilisé ses propres supports mais a aussi invité les apprenants à consulter la planche qui traitait des fêtes dans le manuel *Chouette*.

La deuxième observation a eu lieu dans une classe de 15 élèves dont le français était la première langue. Dans cette école, il y a la possibilité d'étudier des disciplines non linguistiques en français (ce n'était pas le cas de ce groupe). Le cours auquel nous avons assisté est très représentatif des cours que nous avons pu observer avant cette recherche : basé uniquement sur le manuel, il est une succession d'exercices de traduction, avec pour seule langue de communication, le finnois. Les élèves ont tout d'abord écouté une compréhension orale, extraite du manuel *Chouette 3*, puis EC2 a projeté un transparent qui contenait le lexique en finnois. Les apprenants devaient chercher les expressions correspondantes en français dans le texte étudié. L'enseignante n'a jamais contrôlé si les exercices étaient faits et n'a pas proposé de correction. Du fond de la salle, nous avons pu constater que beaucoup d'apprenants n'avaient même pas ouvert leurs manuels. Ensuite, EC2 a distribué une feuille contenant des questions sur le texte, dans un brouhaha général. Afin de regagner l'attention des élèves, EC2 a lancé l'écoute de la fin du texte, a relu chaque phrase et demandé leur traduction en finnois. Elle a également demandé aux élèves de traduire la fin du texte dans leur langue maternelle. Les interactions lors de ce cours étaient uniquement verticales (enseignant > apprenant) et se sont toutes déroulées en langue source. Un élève a indiqué à la fin ne pas avoir compris le texte : EC2 le lui a résumé en finnois. Le texte a de nouveau été écouté, avec une pause à la fin de chaque phrase pour que les apprenants puissent les répéter. Un second transparent contenant d'autres expressions en finnois a été projeté. Une fois encore, les apprenants ont dû chercher le lexique français correspondant dans le texte. Le cours s'est terminé par deux exercices lacunaires dans le manuel. A l'heure de la perspective actionnelle, l'approche proposée par EC2 semble bien traditionnelle : la traduction et l'apprentissage systématique du vocabulaire constituent les deux pivots de son enseignement vertical, et en langue source exclusivement.



Dans le troisième collège, nous avons observé un cours destiné à 14 élèves de classe 8 (4<sup>ème</sup> année de français). Au début du cours, EC3 s'est adressée à nous en français (notamment pour expliquer qu'il n'y avait pas autant de retardataires d'habitude) puis elle a continué ses explications en finnois. Les apprenants venaient de recevoir leur nouveau manuel, *Chouette 3*, qu'ils ont feuilleté et commenté en langue maternelle. Ils ont travaillé sur le premier texte exactement de la même façon que lors de l'observation précédente : questions/réponses en finnois, traduction phrase par phrase, interactions verticales en langue source puis exercices d'application. EC3 a expliqué qu'au cours suivant, ils regarderaient un film sur des recettes de cuisine. Etrangement, lors des deux dernières minutes, au moment de donner les devoirs, EC3 s'est remise à parler la langue cible, en nous remerciant d'avoir assisté au cours.

La dernière observation au collège s'est déroulée en classe 9, où les apprenants étudient le français depuis 3 ou 4 ans. EC4 nous a expliqué que les élèves savaient le futur et le conditionnel. Le but du cours était d'étudier le fonctionnement du conditionnel avec l'imparfait, sur la base d'un texte déjà étudié la semaine précédente. Après avoir corrigé les devoirs donnés trois jours auparavant, EC4 a demandé aux élèves de déplacer les tables et de former deux groupes. Elle a donné la plupart des instructions en finnois mais s'est ponctuellement adressée à eux en langue cible (p.ex. « Emma, est-ce que tu peux l'aider ? »). Les transparents projetés contenaient des corrections d'exercices de questions/réponses sur le texte, entièrement en finnois. Ensuite, EC4 a distribué un photocopié sur l'imparfait au premier groupe, un document sur le conditionnel au second. Les élèves devaient consulter ces feuilles puis un représentant de chaque groupe a dû expliquer à l'autre le point de grammaire qu'il avait compris. Les interactions étaient cette fois horizontales (apprenant > apprenant) mais avaient toujours lieu en finnois. Pour finir, EC4 a diffusé un extrait du film *Astérix aux Jeux Olympiques* en version originale. Les apprenants devaient noter les noms des Jeux Olympiques qu'ils entendaient. Les apprenants de ce groupe ne semblaient pas produire régulièrement d'énoncés en langue cible. Leur compréhension écrite paraissait correcte mais leur prononciation en français était catastrophique après quelques années d'études de la langue.

Les trois observations au lycée ont toutes présenté des particularités qui rendent les conclusions peu généralisables à d'autres contextes. La première enseignante, EL1, a dispensé son cours à seulement trois élèves d'environ 16 ans, en première année de lycée. Habituellement, l'effectif était de cinq, ce qui reste également exceptionnel, compte tenu des effectifs dans d'autres langues. Ces élèves avaient commencé le français comme langue B3 quatre mois auparavant. Pourtant, EL1 s'efforçait de donner toutes les explications en français, puis de les traduire en finnois lorsqu'elle

devinait leur incompréhension. Tous les numéros (de pages ou d'exercices) étaient exprimés uniquement en langue cible. Le premier exercice a consisté à réutiliser des phrases étudiées dans le cours précédent. Chaque apprenant devait répondre à des questions courantes (en « est-ce que »), par l'affirmative puis par la négative. Les 5 questions ont ensuite été dictées, et leur correction diffusée sur rétroprojecteur. Le métalangage ainsi que les explications grammaticales étaient donnés en finnois, ce qui se comprend tout à fait étant donné le niveau des élèves. EL1 a beaucoup sollicité ses élèves. Le faible nombre d'apprenants a paradoxalement rendu ce cours beaucoup plus dynamique que ceux dispensés à des effectifs plus grands. Deux élèves travaillaient ensemble pendant que l'enseignante interagissait avec le troisième apprenant : des consignes données à l'impératif affirmatif devaient subir une transformation négative (p.ex. *Ouvrez vos livres* > ?). Ensuite, l'enseignante a fait la correction des exercices donnés au cours précédent. Ceux-ci sont extraits du manuel *Voilà*, qui est utilisé pendant les trois années de lycée. Puis EL1 a diffusé la chanson de Carla Bruni *Quelqu'un m'a dit*. L'objectif était avant tout culturel car les apprenants n'étaient pas en mesure de comprendre les paroles. EL1 a donc posé quelques questions basiques pour tester leurs connaissances culturelles (*Qui chante ? Qui est Carla ? Qui est le Président ?...*).

L'enseignante du deuxième lycée, EL2, n'était pas confrontée à un problème d'effectif mais d'hétérogénéité. Elle s'adressait à des débutants qui avaient commencé les études de français moins de six mois auparavant, en théorie. Or, dans la pratique, des élèves de différents niveaux étaient mélangés (A1, B2 et B3). L'enseignante devait donc enseigner à un niveau débutant, tout en sachant qu'une bonne partie du groupe s'ennuyait et connaissait déjà toutes les notions abordées. EL2, ravie d'avoir dans son cours une Française native, nous a fait intervenir tout au long du cours, ce qui a rendu cette observation plus ardue que les autres. Les apprenants devaient étudier un texte du manuel *Voilà 1* et faire les exercices correspondants, comme lors des observations de EC2 et EC3. Notre présence servait de caution culturelle. EL2 nous demandait sans cesse de confirmer ou d'infirmer si les faits énoncés dans le manuel étaient une réalité française puis traduisait nos propos en finnois. Au début, cette participation forcée nous a gênée dans notre analyse car cette dernière perdait considérablement en objectivité, mais, après réflexion, nous pensons que cette attitude révèle une certaine « insécurité culturelle » de l'enseignant, satisfait de se décharger des énoncés portés par le manuel sur un natif. Bien que nous n'ayons pas pu éviter cet enrôlement dans la réalité observée, l'observation reste valable car le comportement de EL2 à notre égard constitue, d'après nous, un résultat de recherche.

La dernière observation était la plus étonnante. Nous avons présumé plus haut que les enseignantes observées, informées de la date de notre venue, feraient probablement de leur mieux

pour préparer un cours « idéal ». L'enseignante EL3 avait décidé ce jour-là de diffuser une partie du film *Le fabuleux destin d'Amélie Poulain*, en version originale sous-titrée en finnois. Nous pensions assister à des interactions et à une exploitation pédagogique de ce support mais il s'agissait simplement de la diffusion d'un film en français. Les rares explications ou interventions de EL3 étaient en langue cible. D'un point de vue culturel, le contenu de ce cours était tout de même intéressant. Le choix d'un support filmique n'est en effet pas anodin. Un long-métrage, comme un manuel, véhicule de nombreuses représentations. Pour certains lycéens, il constitue l'une des seules perceptions de l'altérité française. Le film *Amélie Poulain* est, à cet égard, très particulier : par l'esthétisation du moindre détail, il projette l'image d'un Paris idéalisé, sublimé, assez loin de la réalité quotidienne<sup>147</sup>. Ce film est donc intéressant du point de vue de la référence cinématographique (plus de 20 millions d'entrées, nombreuses récompenses et nominations) mais pas du point de vue culturel s'il ne fait pas l'objet d'une exploitation pédagogique ultérieure.

Ces observations de classe, peu nombreuses et nécessairement biaisées par notre présence en tant qu'observateur, ne donnent qu'un petit aperçu de la réalité de la classe. Qu'en est-il réellement de l'interprétation des discours des manuels ? Les enseignantes relativisent-elles suffisamment l'information culturelle ? Ces quelques observations sont insuffisantes pour le savoir. On ne peut d'ailleurs pas généraliser ce questionnement : certaines le feront lors de quelques leçons dont elles peuvent (formation, connaissances personnelles...) relativiser l'information, certaines probablement jamais, de peur de déformer la vérité supposée des contenus des manuels par leurs propres jugements et leurs représentations personnelles. Pour cette raison, nous allons mettre en parallèle les observations directes avec les principes énoncés par les informateurs lors des entretiens.

### 3.3. Entretiens avec les enseignantes de français

Le traitement des entretiens se base sur une analyse de contenus (thèmes et réponses aux thèmes). Cet échange avec les acteurs de la didactisation de la langue-culture a pour support un questionnaire à tendance hypothético-déductive : les items ont été décidés au préalable mais les réponses incluent des récits plus personnels et subjectifs que nous avons pris en considération. Avant toute chose, nous allons exposer les représentations du français et les liens que nos informateurs entretiennent avec la langue-culture qu'ils ont choisi d'enseigner.

---

<sup>147</sup> D'aucuns disent qu'il serait en partie responsable du *syndrome de Paris*, dû au décalage entre cette image fantasmée et l'expérience réelle de certains touristes.

### 3.3.1. Représentations de la langue, type de motivation et lien avec la langue-culture

De la même façon que nous l'avons fait pour les apprenants (cf. II.1), nous avons cherché à mettre au jour les motifs d'enseignement du français dans notre échantillon, autrement dit les représentations que nos informateurs se font de la langue française. Nous avons également souhaité savoir quels étaient les contacts culturels directs de nos informateurs (séjours dans un pays francophone, amis français, etc) mais aussi indirects (consommation médiatique francophone) et leur influence sur les contenus proposés dans leur enseignement. Quels médias lisent/écoutent-ils ? A quelle fréquence ? Ici aussi, nous sommes consciente que, même sans connaître à l'avance nos questions, les enseignantes interrogées ont pu embellir la réalité et donner des réponses en adéquation avec nos attentes supposées.

Afin d'établir les représentations de la langue cible, nous avons demandé à nos informateurs pourquoi ils avaient choisi d'« enseigner le français ». Leurs réponses évoquent davantage des motifs d'apprentissage initiaux que des motifs professionnels. Comme lors de l'enquête sur les représentations des apprenants (cf.II.1.), les résultats montrent que le premier critère de choix du français est d'ordre affectif :

EL1 : **J'aime bien** le français.

EL3 : **Je l'aime**.

EL2 : **J'adore** le français depuis toujours ! [...] ça m'**intéresse**, ça **me fascine** depuis toujours, c'est vraiment **une passion** personnelle.

EC1 : Pourquoi ? (sourir)... c'est une question vraiment difficile... **J'adore** le français. **J'aime** la prononciation.

Plus de la moitié des informateurs emploient des verbes de sentiment ou des substantifs axiologisés. L'amour de la langue est justifié dans deux cas par un critère esthétique :

EC1 : [...] C'est **vraiment belle\***, la prononciation.

EL2 : Parce que ... c'est une langue **tellement belle** ...

A deux reprises, l'adjectif évaluatif « belle » est renforcé par un adverbe intensif qui exprime tantôt le degré de subjectivité (EL2), tantôt la valeur de vérité permanente et d'objectivité attribuée à l'énoncé (EC1). Pour EC1, l'attrait pour la langue a pour origine une production cinématographique française :

EC1 : [...] Et euh... euh, je crois que... c'est pour les films... comment s'appellent-ils... *Angélique*. Vous vous rappelez les films *Angélique* ? Quand j'avais 7, 8, 9 ans... j'ai vu les films *Angélique* et c'est pour ça que j'ai choisi.

Pour EC3, l'« amour » de la langue est venu progressivement, grâce aux cours supplémentaires destinés à pallier ses faiblesses :

EC3 : Pardon ? C'est une longue histoire... et peut-être vous n'avez pas de\* temps d'entendre. Parce que j'étais très faible à l'école en français. Et je suis allée dans une école d'été. Et donc, là j'ai compris que ... qu'il faut vraiment faire efforts\* et j'ai commencé à répéter les choses que je n'avais pas faire\* dans les classes 8 et 9. Donc... au lycée, ça allait mieux.

EC2 justifie son choix par un critère d'ajustement (Candelier, 1997 : 46), celui de se distinguer des étudiants d'anglais à l'université :

EC2 : Oui, d'abord, on devrait demander pourquoi j'ai commencé à étudier le français à l'université ... ça, ça va, ça c'est tombé comme ça et j'ai pensé **qu'il n'y a\* pas beaucoup de gens qui étudient\* le français** à l'université donc... J'avais le choix entre l'anglais et le français. Alors je pensais qu'il y a beaucoup plus des\* étudiants d'anglais. Donc **ça pourrait être plus profitable d'étudier le français**.

EC4 est le seul informateur à avoir évoqué une motivation instrumentale (en particulier financière) :

EC4 : Je ne sais pas... c'est peut-être... j'ai toujours voulu être professeur... et c'est un bon moyen de gagner d'argent\* quand on fait des études aussi, et c'est une bonne expérience... pour le futur.

Enfin, l'extension de la langue est également un motif de choix pour une personne (EL2 : « on la parle presque partout dans le monde »).

Afin de définir les contacts directs et indirects de nos informateurs avec la culture cible, nous leur avons posé les questions suivantes :

Avez-vous déjà vécu ou fait des séjours dans un pays francophone ?  
Est-ce que vous utilisez le français à l'extérieur de l'école ? Si oui, dans quel contexte ?  
Grâce à quels supports entraînez-vous votre français ?

EC1 n'a jamais séjourné dans un pays francophone et n'a aucun contact direct avec des natifs. Son seul lien avec la langue française est la consultation de médias dans cette langue :

MB : Est-ce que vous avez déjà vécu ou fait un séjour dans un pays francophone ?  
EC1 : **Non. Désolée ! [air contrit]**  
MB : Ce n'est pas grave. Ce n'est pas un crime !  
EC1 : **C'est grave pour moi !**  
MB : Est-ce que vous utilisez le français en dehors de l'école. Dans quel contexte ?  
EC1 : **Je regarde la télé.** Mais ... C'est peut-être ça.  
MB : Est-ce que vous entraînez votre français avec d'autres supports ? Par exemple, des livres, est-ce que vous avec des amis francophones...  
EC1 : Pas d'amis [...] **Je lis des livres** en français, oui, euh... **je regarde le\* télé**, s'il y a quelque chose en français. Quelquefois... Mais c'est tout, je crois.

Son exercice de la langue cible est donc réduit à la réception de la langue-culture, sans aucune interaction. Au contraire, EC2 et EC3 ont vécu 3/4 mois en France pendant leurs études et depuis, ont effectué des séjours réguliers en France pendant leurs vacances. Elles affirment pratiquer le français avec des amis, des collègues natifs et profiter de toutes les sources disponibles en français : films, lecture, musique. EC3 précise qu'elle s'intéresse davantage à la langue suédoise, dont elle privilégie l'étude. Elle indique aussi avoir inscrit ses enfants dans la filière franco-finlandaise de Tampere. Quand elle rencontre leurs professeurs, elle s'adresse à eux en langue cible. L'enseignante débutante EC4 a visité la France seulement pendant 10 jours : elle souhaiterait y séjourner plus longtemps. Elle connaît quelques Français à l'université et regrette de ne pas avoir le temps d'exercer davantage sa compréhension de la langue (EC4 : « J'aimerais bien lire et regarder des films »). EL1 a participé, en France, à une université d'été pour les professeurs de FLE et a passé quelques vacances dans le pays cible. Cependant, elle dit ne jamais utiliser le français en dehors de l'école et le déplore. Elle essaie tout de même de maintenir son niveau de compréhension en regardant « souvent » la chaîne TV5. EL2 a fait un séjour de deux mois en France, au cours de ses études universitaires (stage obligatoire) et comptait y retourner l'été suivant l'entretien (bourse *Comenius*). Elle communique en français de façon très sporadique (collègues rencontrés lors de formations). Elle aussi compense ce manque de contacts directs par des supports en langue cible (EL2 : « Très activement. Je regarde beaucoup de films français, je lis toujours des livres »). EL3 s'est rendue en France plusieurs fois, pour des vacances ou des stages. Elle a une amie française à Tampere qu'elle voit régulièrement.

Nous remarquons que les informateurs, pour la plupart, n'ont pas été réellement plongés dans la culture cible sauf quand leurs études les y obligeaient. Les autres séjours ont généralement été brefs. Leurs contacts avec l'altérité francophone sont souvent épisodiques et liés au travail. Dans leur vie personnelle, six enseignantes ont affirmé consulter le plus souvent possible toutes sortes de sources en français, en particulier des films et des livres.

### 3.3.2. Discours pédagogique : pratiques, programmes et supports

Nous avons voulu connaître le discours des enseignantes sur leurs propres pratiques pédagogiques ainsi que leurs critiques, positives comme négatives, à l'égard des programmes nationaux et municipaux. Nous les avons également interrogées sur les supports utilisés en classe. A la fin de cette partie, nous comparerons leur discours aux pratiques observées.

Nous avons posé quelques questions préliminaires pour déterminer le niveau des apprenants auxquels s'adressait chaque enseignante. A notre grand étonnement, la quasi-totalité des informatrices ne connaissait pas réellement le CECRL (l'exception est EL2 qui situe son groupe au niveau A1). Six disent le connaître mais quand on leur demande quel est le niveau du groupe observé, aucune ne parvient à répondre clairement :

EC1 : Je ne sais pas exactement mais... peut-être pour quelques élèves, c'est plus facile.

EC2 : Euh... en français, c'est B2, je crois.

**MB : D'accord. Donc déjà un très bon niveau...**

EC2 : Ah non... Ah oui, ça commence par A donc oui, ça doit être A2.

**MB : Oui, parce que B2, c'est juste avant le niveau « indépendant » [...]**

EC2 : Ah oui, c'est vice-versa\*.

EC3 : C'est difficile à dire parce que...il y a des élèves très faibles et des élèves vraiment forts... fortes\*.

EL1 : Je ne sais pas, j'ai entendu parler [...] je ne connais pas très bien. J'espère que je vais\* à la retraite avant que... (rires).

EL3 : Par cœur, je ne me souviens pas.

Ces questions de contre-vérification montrent que le discours tenu lors des entretiens correspond seulement en apparence au discours didactique officiel. Ces enseignantes finlandaises n'ont pas eu tête les objectifs par niveau du CECRL. Ensuite, nous les avons questionnées sur leurs contraintes programmatiques, leur degré de liberté vis-à-vis des instructions officielles et leurs critiques à ce sujet. Toutes ont affirmé suivre les instructions nationales édictées par *Opetushallitus*. Au niveau municipal, les instructions peuvent être remaniées pour constituer « le programme d'études ». Chaque école peut ensuite décider de nouvelles adaptations pratiques, mais nos informatrices nous ont expliqué que la marge de manœuvre était tellement mince que les programmes des écoles et des villes étaient en réalité exactement les mêmes que ceux établis par *Opetushallitus*. Sur le plan pédagogique, les enseignantes sont tout à fait libres de traiter les notions imposées de la façon qui leur paraît appropriée :

EL2 : Euh... naturellement, je dois observer le curriculum finlandaise\* ou comment dire... il y a certaines règles ... je pourrais dire que je dois suivre... mais si on parle de ... **d'un point de vue pédagogique, je peux faire ce que je veux**... il y a ... je dois leur faire apprendre quelques règles grammaticales, par exemple, mais je peux le faire de la manière que je veux [...] **on fait beaucoup confiance aux professionnels** des\* profs en Finlande. Mais moi, j'aime bien être aussi libre que possible.

EC2 : Il y a beaucoup de choses qui sont réglées mais... pour... comment dirais-je... on a quand même des libertés pour réaliser...

Seule EC1 estime ne pas bénéficier d'assez de liberté dans son enseignement :

EC1 : Non, je ne crois pas que je suis libre à\* enseigner comme je veux ! Il y a toujours les ... comment dit-on... *suuret linjat*.

EC3 considère au contraire que sa liberté est totale et que, comme elle, beaucoup d'enseignants ne se réfèrent pas au programme officiel ; ils ne le regarderaient même pas :

EC3 : Non. En fait, on travaille individuellement. Après 20 ans, on sait à peu près ce qu'il faut faire ! [...] Il y a une histoire drôle... si on veut cacher de l'argent, on doit le mettre là... dans le ... comment dirais-je ... [propos en finnois : **si on veut cacher de l'argent on doit le mettre dans le classeur contenant le programme de Opetushallitus**] (rires). Personne ne le lit jamais [...] Ça ne sert à rien !

EC4, l'enseignante la moins expérimentée souhaite suivre le programme car il permet de garantir le niveau d'enseignement sur le territoire national. Pour EL3 et EL1, la liberté pédagogique est fortement contrainte par le matériel d'enseignement, qui suit scrupuleusement le programme national :

S-M L<sup>148</sup> : C'est le programme national d'études, *Opetushallitus*, qui vous donne des règles...

EL3 : Oui, oui. Et puis ceux qui ont fait les manuels, bien sûr, **ils ont fait les manuels selon ça**.

EL1 : Oui, bien sûr. Quand mes élèves achètent un livre, **ils veulent qu'on lit\* le livre. Parce que cela coûte assez cher**. Mais je ne peux pas prendre n'importe quoi... je ne veux pas regarder des vidéos, des DVD tout le temps, **je dois faire le livre...** [...] Bien sûr, je regarde des films, des petites choses comme ça, mais je ne peux pas le faire tout le temps, je dois étudier !

Selon le point de vue de EL1, « étudier » signifie travailler uniquement sur le manuel. Les autres supports seraient ainsi moins légitimes. Or, les manuels font davantage l'objet de critiques que les instructions :

MB : Est-ce qu'il y a selon vous quelque chose à changer dans ces programmes ?

EC3 : Oui. Maintenant on a commencé... **vous avez vu les livres comme\* ils sont en\* tel état... on n'a pas d'argent pour acheter des\* nouveaux livres**.

EC4 : Moi, je pense que c'est assez bien, mais en fait **le manuel qu'on utilise est\* pas très bien** et moi je pense qu'il est très difficile de suivre les règles avec ce manuel.

Précisons qu'au collège, le matériel pédagogique est entièrement fourni et financé par l'école alors qu'au lycée, les parents achètent les manuels correspondant à chaque cours. Il se pose à la fois un problème financier dans les collèges (manque de moyens pour renouveler l'achat des manuels, utilisation de manuels obsolètes) et dans les lycées, un besoin impérieux d'étudier entièrement le matériel acheté par les parents. C'est pourquoi nous nous intéressons dans cette recherche au

---

<sup>148</sup> Sini-Marja Lehdonmäki, étudiante à l'UTA, assistait aux entretiens pour les besoins de sa propre recherche.



français langue B2 et B3, dont l'apprentissage se fait presque exclusivement à partir du manuel, d'où l'intérêt d'étudier les représentations que ce discours d'autorité unique véhicule.

Deux réserves sont toutefois émises à l'égard des instructions officielles : la première concerne la taille du programme par rapport au temps disponible et la seconde, la place de la grammaire dans cet enseignement :

MB : Est-ce qu'il y a quelque chose que vous n'aimez pas dans ces programmes, quelque chose que vous voudriez changer ?

EC2 : Oui, par exemple **avec les langues A2, on n'a pas assez de cours**, on devrait... euh... à la fin de ... du collège, **on devrait avoir le même niveau que les... enseignants\* de langue A1, mais ce n'est pas possible** avec le nombre de cours qu'on a. C'est trop peu.

EL1 : **Il y en\* a trop de grammaire.**

MB : On n'a pas le temps de tout faire ou c'est trop pour leur niveau ?

EL1 : Oui, oui, **c'est trop dur pour moi et pour les élèves.** À mon avis, **on n'a pas besoin de savoir tout\*.**

S-M L : Au lieu de\* grammaire, qu'est-ce que vous proposez ?

EL1 : Petits\* dialogues de tous les jours... Bien sûr... les dialogues deviennent plus longs... mais on peut commencer par tout\* petits dialogues et ... on peut... **je voudrais que la langue serait\*... plus la langue que l'on peut utiliser...**

La langue quotidienne ne serait pas privilégiée dans les manuels, au profit de la grammaire normative. De plus, la quantité d'informations grammaticales est semble-t-il beaucoup trop dense pour permettre un apprentissage efficace des règles d'utilisation de la langue. Comme nous l'avons vu dans le chapitre 2, ces nombreux points de grammaire sont noyés dans une masse d'autres informations, plus culturelles, que l'enseignant doit nécessairement négliger pour suivre le programme. Dès lors, nous comprenons que cet enseignement n'est ni efficace du point de vue grammatical ni du point de vue culturel. L'éclectisme lié à l'approche communicative a permis de diversifier les sources et les contenus mais a rendu l'apprentissage moins systématique, alors même que les programmes officiels se concentrent sur la grammaire.

Enfin, EL2 critique le mélange des apprenants de langue courte et de langue longue, problème non imputable aux instructions mais aux moyens financiers dont la commune dispose :

EL2 : [...] je ne voudrais pas mélanger les étudiants qui ont étudié le niveau A1, A2, etc. Mais ça, c'est une question d'argent, ce n'est pas vraiment une question de...

SML : *Opetushallitus.*

Nous avons ensuite interrogé nos informateurs sur les manuels choisis, leur appréciation de ceux-ci ainsi que sur les autres supports qu'ils utilisaient. Dans cette partie, il convient de distinguer les discours des enseignantes au collège de ceux tenus par les enseignantes au lycée. Le matériel utilisé n'est pas le même et les critiques à ce sujet sont très différentes. Au collège, nos

informateurs suivent le manuel *Chouette* 1, 2, 3 et EC1 utilise *Alex et Zoé* pour le niveau 6. Les enseignantes font elles-mêmes le choix du manuel mais il s'agit en réalité d'un choix par défaut, le marché éditorial finlandais n'étant pas très étendu pour le français A1/A2 :

EC4 : [...] Je pense que **c'est presque la\* unique option** si on étudie la langue A1 ou A2. Et il n'y a pas plusieurs manuels pour ce niveau.

EC2 : **On n'a que Chouette et Allez zou pour les langues A1, A2.** Et ça, c'est vraiment un problème. Et en plus, si on compare avec les méthodes d'anglais, par exemple, il y a plein de choses, il y a des manuels pour le professeur, il y a des contrôles, des tests, toutes sortes de choses, des films vidéo, n'importe quoi, mais **avec les méthodes de français, c'est vraiment, c'est presque rien... on doit tout faire soi-même.**

Les critiques sont très virulentes vis-à-vis de la série *Chouette*, très dépassée, qui ne contient pas assez d'éléments culturels (EC1) et donne énormément de travail supplémentaire aux enseignantes:

EC2 : [...] On y parle, par exemple de... comment ça s'appelle... de Minitel... Alors... on parle pas d'euros, on parle de francs... et tout ça, c'est tellement vieux !

EC4 : **c'est vieilli...** négative\*... et moi, je pense que la grammaire aussi c'est pas introduit très clairement ou très .... C'est un peu marrant tout le livre... il n'y a pas beaucoup d'images,... les textes sont très très difficiles pour les apprenants. Moi, **je suis obligée de faire des traductions des chapitres parce que les élèves ne savent pas traduire les chapitres, il n'y a pas assez de vocabulaire dans le cahier d'exercices...** est-ce que je continue ?

S-M L : Et les choses positives ?

EC4 : Bah, moi, **je déteste ce manuel**, je ne sais pas s'il y a ... grand-chose de positive\* mais je peux essayer de penser...

Cette série est fournie avec des cassettes et non des CD : les enregistrements, de médiocre qualité, ne facilitent pas le travail de la compréhension orale (EC4). Seule EC3 considère que malgré leur obsolescence, ces manuels sont clairs, compréhensibles et « donnent les résultats qu'on attend ». EC2 est quant à elle assez satisfaite du vocabulaire enseigné grâce à *Chouette*. Toutes les enseignantes de collège interrogées affirment avoir recours à toutes sortes d'autres supports : vidéos, photos, Internet, extraits de films ou autres manuels (EC4 utilise aussi *Voilà* et *Sur le Vif*). EC1 enregistre elle-même les émissions Tv dont elle pense se servir en classe tandis que EC2 achète les matériaux préparés par l'association des professeurs de français de Finlande (EC2 : « J'ai acheté ça moi-même, parce qu'on n'a pas d'argent à l'école »). EC4 prétend utiliser d'autres supports « presque toutes les semaines » tandis que EC1, compte tenu de la densité du programme, s'autorise ce matériel supplémentaire environ une fois par mois (EC1 : « Parce qu'il faut beaucoup de temps pour traduire les chapitres... les chapitres, ils sont longs, ils sont difficiles... Et nous traduisons à l'école presque toujours les chapitres ou par exemple la moitié »). EC2 essaie de construire des ensembles thématiques qui lui permettent d'inclure d'autres supports le plus

régulièrement possible. EC3 essaie de diffuser des vidéos toutes les semaines, ou une semaine sur deux, afin de « montrer » la culture française :

EC3 : **Parce que je veux montrer** comme c'est un ... **comment sont les mœurs des Français**. Comment on fait la bise ou ... parce que ... qu'est-ce qu'il ne faut pas dire... et en général comment on ... **c'est plus facile**... euh... de montrer un film que ... expliquer ... ça prend du temps... tellement de temps mais là ils peuvent comprendre comment c'est\* vivre en France...

Cet énoncé laisse entendre d'une part, que le matériel initial ne contient pas suffisamment ces dimensions culturelles, qu'il a besoin d'être enrichi et d'autre part, que l'enseignement culturel est relégué en fin de séquence didactique, par manque de temps, comme le déplore Beacco (2000 : 77).

Pendant les trois années de lycée, les enseignantes utilisent 5 ou 6 volumes de la série *Voilà* dont elles sont relativement satisfaites :

EL1 : [...] La langue c'est moderne. Moi aussi j'apprends beaucoup de mots qui sont... que je n'ai pas connus\* avant.

La série inclut beaucoup de matériel pour le professeur, ce qui facilite le travail selon EL3. EL2 explique que les lycéens semblent apprécier *Voilà*, qu'ils trouvent « frais, vivant et actuel ». Les informatrices travaillant au lycée critiquent néanmoins la quantité d'exercices et de grammaire contenue dans cette série (EL2 : « beaucoup de structures, pas assez de vocabulaire »). EL3 a tenté d'utiliser « quelque chose de français », à savoir la série *Belleville* mais déplorait l'absence de lexique français-finnois qui l'empêchait d'avancer rapidement dans le programme. Les trois enseignantes se servent de supports annexes différents : EL1 diffuse des chansons « presque à chaque fois parce que 75 minutes, c'est long », EL2, outre la musique, propose des extraits de livres (p.ex. *Le Petit Prince*) et emmène ponctuellement ses lycéens voir un film français au cinéma. EL3 a surtout recours aux articles de presse puisqu'elle s'est abonnée à *L'Express* et aux *Clés de l'actualité*.

Ainsi, les enseignantes interrogées affirment se servir dès qu'elles le peuvent d'autres supports que le manuel. Lors des observations, nous avons pu noter que celles-ci avaient en effet eu recours à la vidéo et à des ressources en ligne. Néanmoins, bien avant ces observations, nous avons travaillé avec des enseignantes de lycée et l'observation régulière de ces cours nous permet aujourd'hui de relativiser les propos tenus. Les enseignantes que nous connaissons et avons observées suivent habituellement le manuel page après page et incluent occasionnellement d'autres ressources pédagogiques à leur enseignement. Le manque de temps, non seulement pour achever le programme mais aussi pour préparer 24 heures d'enseignement hebdomadaire dans différentes langues ne leur permet pas d'inventer leur propre matériel ni de didactiser d'autres supports. Le

discours officiel des enseignants dans le cadre d'entretiens et d'observations ne correspond pas tout à fait à la réalité constatée sur le terrain.

### 3.3.3. Discours sur la culture et approche contrastive

Comme nous l'avons exposé, les contacts des enseignantes de français avec les natifs restent finalement assez anecdotiques. Ainsi, à la manière de Zarate (2006 : 9), nous constatons que : « la majorité des professeurs de langue étrangère enseignent une culture à laquelle ils ne sont jamais personnellement confrontés ». Dans cette partie, nous avons cherché à savoir ce que notre échantillon entendait par la « culture française » et quels aspects de celle-ci les informatrices souhaitaient transmettre en classe. Dans une approche contrastive, nous leur avons également demandé quelles étaient, à leur sens, les principales différences culturelles entre les Français et les Finlandais.

La définition de la culture française est assez complexe pour nos informateurs : elle englobe la littérature (EC1, EC2, EL1, EL3), la musique (EC1, EC2, EC4, EL2, EL3), le cinéma (EC2, EL1, EL2, EL3), l'art (EC1), le peuple (EC1), l'histoire (EC1), la langue (EC2, EC4, EL1), la nourriture (EC4, EL1), les habitudes (EC4), la géographie (EC2) et la mode (EL2). Deux enseignantes établissent une différence entre la culture cultivée et la culture anthropologique :

EL2 : la culture française, pour moi, personnellement, c'est plutôt la culture... la... comment dire la *korkea kulttuuri* ?

EC1 : Je voudrais avoir beaucoup plus de **la\* culture basse** alors je voudrais que les élèves... qu'ils... je voudrais qu'ils savent\* quelque chose... comment on vit en France... alors **les [...] coutumes**.

EC4 et EL2 ne pensent pas seulement à l'Hexagone mais à une culture francophone alors que EL1 inclut dans sa définition « **le pays** » :

EC4 : Donc, premièrement, moi, je dois penser au monde francophone... pas seulement à la France.

EL2 : dans *Voilà 3*, on parle beaucoup de la francophonie, et ça, c'est aussi important naturellement, j'essaie de faire beaucoup attention à ça aussi, d'en parler aux étudiants... qu'on parle le français en Afrique, etc.

Bien que la définition de la culture française donnée par l'échantillon englobe différentes composantes, les enseignantes souhaitent avant tout que les apprenants connaissent les coutumes, les « personnes connues » (EC4), les fêtes et actualités pour « se débrouiller s'ils voyagent en France » (EC1), autrement dit qu'ils acquièrent des connaissances encyclopédiques sur la culture

populaire et anthropologique. EC3 a une approche exclusivement comparative et sociolinguistique dans son appréhension de la culture française :

EC3 : C'est **assez différent de la culture finlandaise**... et... **il faut savoir ce qu'il ne faut pas faire**... on peut vraiment faire les\* choses terribles... si on ne sait pas... [...] On va dire « Salut ! » à une personne très... si on cherche du travail par exemple, il ne faut pas.

Les codes sociolinguistiques et socioculturels constituent, pour ces enseignantes, les différences majeures entre les cultures source et cible. Nous retrouvons chez les enseignantes les mêmes caractéristiques que celles mentionnées par les apprenants (II.1), à savoir une expression de la politesse et un rapport au silence différents dans les deux cultures :

EC1 : [...] Par exemple, **les Français sont beaucoup plus polis**. Et c'est ... euh... c'est la bise... c'est les questions « comment ça va », « comment allez-vous ? »

EC2 : [...] les Finlandais se taisent. Et... c'est... **on considère en Finlande que c'est poli de se taire et d'attendre que les autres parlent** ... disent ce qu'ils veulent dire et puis ... après on répond et puis... on peut écouter sans rien dire, mais j'essaie de dire à mes élèves qu'on doit réagir et montrer qu'on écoute, qu'on comprend et qu'on peut prendre la parole et que parfois on doit prendre la parole...

EC3 : **Les Finlandais peuvent rester sans rien dire**... très longtemps... et ça ne gêne à\* personne. Et... si tu parles avec un Français ou Française, ils sont gênés [...] C'est la plus grande différence et « Small talk ». Donc les Finlandais, ils vont directement au sujet.

EC4 : Moi, je pense que **les Finlandais sont timides**.

MB : Et les Français, ils communiquent comment ?

EC4 : (Soupir) Rapidement ! (rires). Non, je sais pas... mais, j'ai remarqué que si je vois par exemple **deux Français** qui se parlent... ils **parlent plus rapidement et avec des gestes** et des choses comme ça.

EL3 : [...] **les Français ils sont par exemple beaucoup plus vivants, ils parlent plus**.

EL1 et EL2 évoquent également l'importance de la gestuelle dans l'interaction en français. Ce sont ces différents aspects dont les informateurs privilégient l'enseignement en classe. Lorsque nous les avons interrogés sur la place de la compétence culturelle et interculturelle, les enseignantes ont toutes affirmé que cette compétence devait être travaillée au moins autant que les autres (compétence grammaticale, lexicale...). Pour EL1, c'est même la compétence la plus importante :

EL1 : Je trouve que c'est l'élément le plus importante\*, mais ça dépend du prof, si le prof sait assez de\* cette culture... ça dépend du prof. Si ça serait\* possible, ça serait l'élément le plus importante\*.

Toutes expliquent que dans les faits, la compétence grammaticale est largement privilégiée par les programmes-cadres. En l'absence d'examen oral au baccalauréat, la grammaire et les compétences écrites constituent l'essentiel des cours.

D'un point de vue culturel, cette étude sur le discours des enseignants nous apprend qu'ils souhaitent enseigner certains aspects qui leur paraissent importants (notamment les codes de la conversation) mais qu'ils sont contraints par le temps, les contenus des matériaux et la focalisation lors des évaluations sur les apprentissages grammaticaux et scripturaux. Nous nous sommes demandé si, dans leur formation, les professionnels de l'enseignement avaient été sensibilisés aux dimensions socioculturelles et interculturelles, dans la mesure où les programmes-cadres insistent depuis les années 1980 sur la démarche interculturelle à mettre en place.

### 3.4. La formation des professeurs de langues au (socio-, inter-) culturel

L'une des premières questions qui se posent quant à l'enseignement des dimensions culturelles et interculturelles d'une langue étrangère a trait à la légitimité des enseignants compte tenu de leurs origines socioculturelles. Quelles différences peut-on noter dans l'enseignement des dimensions culturelles chez les enseignants natifs et non natifs ? Y a-t-il débat sur la légitimité des non-natifs mais aussi sur leur capacité à enseigner ces dimensions ? Par ailleurs, peut-on noter un positionnement ethnocentrique chez les enseignants non natifs qui serait un frein au développement de compétences interculturelles chez leurs apprenants ?

Nous soutenons que tout enseignant, natif ou non de la langue-culture qu'il enseigne, peut légitimement être suspecté d'ethnocentrisme : celui-ci à l'égard d'une culture qu'il partage avec les apprenants, celui-là vis-à-vis de la culture cible qui est également sa culture source. Dans un cas comme dans l'autre, un point de vue ethnocentré risquerait de nuire à la poursuite d'objectifs interculturels. Cependant, cette question soulève le problème de la formation des enseignants à cette « sensibilisation » interculturelle et à une mise en application concrète en classe des recommandations européennes. Nous avons par conséquent choisi de nous intéresser à cet aspect en interrogeant sur ce point les enseignantes ayant accepté de participer à notre enquête. Nos questions portaient à la fois sur leur formation effective mais aussi sur les besoins et désirs de formation des enseignants du secondaire en Finlande.

Les enseignants de langues en Finlande étudient à l'université les matières qu'ils souhaitent enseigner et complètent leur cursus par une formation pédagogique, à la fois théorique et pratique. Nous avons demandé aux informatrices si les études pédagogiques traitaient de la compétence culturelle et interculturelle. Cinq enseignantes sur sept répondent catégoriquement que non. Ni l'époque ni le lieu d'études n'ont d'incidence sur ce résultat :

EC1 : Dans les études de français, j'ai été à l'université de Jyväskylä et il n'y avait pas assez\*. Et concernant les études pédagogiques... il n'y avait rien...

EC2 : Non... C'est surtout la pédagogie.

EL1 : Il n'y en a pas. Moi, j'ai étudié dans les années soixante, alors !

Les études pédagogiques sont destinées aux futurs professeurs de toutes les matières, il n'y a donc pas d'enseignement spécifique pour les futurs professeurs de français. La sensibilisation à la problématique culturelle et interculturelle, quand elle est présente, reste donc très générale :

EC3 : Si, il y en a un peu. Mais il n'y a pas de différences entre les langues, on les enseigne tous\* de la même façon.

EL2 affirme que lors de ses études pédagogiques en Angleterre, ce sujet n'a pas été évoqué mais qu'il est traité en Finlande. Or, lorsqu'elle poursuit son raisonnement, EL2 mentionne l'attention portée à la prononciation. Quand nous lui reparlons du temps de pause inter-répliques qu'elle a elle-même évoqué lors de sa réponse à la question précédente, elle admet avoir remarqué ce phénomène « toute seule » puis, après réflexion, conclut qu'aucun cours lors des études pédagogiques n'a réellement abordé les dimensions culturelles :

EL2 : Non, pas de cours particulière\*. À mon avis, en Finlande, il n'y a pas vraiment assez de pratique en ce qui concerne les études pédagogiques, il y a beaucoup, beaucoup de théorie, mais on enseigne que ... une trentaine de cours au total... Et une trentaine de cours de 45 minutes, en fait.

La problématique culturelle n'est probablement pas autant abordée en Finlande ni de la même façon que dans d'autres pays où les enseignants s'adressent à des publics multiculturels. Les classes finlandaises sont culturellement homogènes, ce qui explique certainement la concentration de la théorie sur la pédagogie de l'enfant plutôt que sur une démarche interculturelle. Nous pensions tout de même que les enseignants de langues, compte tenu de l'inclusion d'une démarche interculturelle dans les programmes officiels depuis les années 80, auraient entendu parler d'interculturalité lors de leur formation. Il n'en est rien. Il existe un écart notable entre le discours pédagogique officiel et l'instruction dispensée aux futurs enseignants. Sur le papier, les programmes sont en totale adéquation avec l'EPI et mentionnent la transversalité de thèmes comme l'identité culturelle et la connaissance des autres cultures dans l'éducation (programme-cadre des années 2000). L'importance de « la langue comme médiatrice de culture » est soulignée depuis les années 1980 (Kouluhallitus, 1985a : 75). Il est donc surprenant que dans la pratique, seuls l'écrit et la grammaire fassent l'objet d'une véritable didactisation. L'enseignant doit théoriquement se poser en médiateur entre deux cultures et former ses apprenants à le devenir. Or, l'Institution ne semble guère s'intéresser aux compétences des professeurs dans ce domaine.

Nos informateurs nous ont également fait part de leurs besoins et désirs de formation en français. Plusieurs domaines de formation intéresseraient ces enseignantes de Tampere : la grammaire (EC1), la conversation/l'oral (EC2, EL2, EL3), la culture (EC1, EC4, EL3), la pédagogie (EC4), le vocabulaire (EC2, EL2) :

EC1 : **La culture... Le\* grammaire** s'il y a quelque chose que je voudrais savoir... quelque chose que j'ai oublié... [...] la communication. [...] C'est les exercices grammaticales\*... je voudrais en avoir...

EC2 : Mais ce serait magnifique aussi **d'écouter quelqu'un parler un bon français**. Et réjouir\* ce sentiment quand on entend quelqu'un ... euh... par exemple à l'université, [...] on a eu des lectures de la\* littérature, par exemple, c'était magnifique de rester là une heure, entendre, écouter quelqu'un parler de la littérature... et parler un bon français.

EC4 : je voudrais bien sûr travailler avec un natif. Euh... peut-être si c'est dans l'avenir, je voudrais avoir les\* **compétences plus récents\* de\* la culture** et ... un peu comme ça. Parce que je peux suivre la culture ici, de la Finlande, et s'il y a un natif qui sait déjà plus... c'est bien de... **et aussi des choses pédagogiques**, s'il y a de nouvelles choses avec la langue française... qu'on a développées en France.

EC2 semble davantage intéressée par une écoute passive de la langue qu'elle affectionne que par l'acquisition de nouveaux savoirs. Nous remarquons que les deux domaines les plus cités (culture et conversation) correspondent bien à ceux qui sont le moins travaillés en classe actuellement. Ces deux pans ont été peu travaillés lors de leur propre apprentissage puis lors de leur formation pédagogique. Par conséquent, les enseignantes, en insécurité linguistique et culturelle, ne peuvent transmettre ce qu'elles-même ne maîtrisent pas.

Pourtant, toutes ne semblent pas tenter de pallier leurs lacunes. Deux enseignantes sur sept refuseraient toute proposition de formation. EC3 estime que le contact éventuel avec des natifs pendant de futures vacances ainsi qu'avec ses collègues francophones suffit à sa connaissance de la langue-culture :

EC3 : Je n'ai pas envie... parce que je peux parler avec les deux professeurs français ici chaque jour si je veux...

EL1, qui enseigne le français depuis plus de 20 ans n'envisage pas du tout de remettre ses connaissances ni sa pédagogie en question, à quelques années de son départ à la retraite :

EL1 : Je dois travailler encore 4 ans ou 5 ans, alors ce que je veux c'est travailler ces 4 ou 5 ans. Et aller à la retraite !

Pour conclure, la formation donnée correspond au français que les professionnels doivent enseigner : une langue normative, son extension, un vocabulaire suffisant pour « se débrouiller ». L'utilité de former les professeurs à l'interculturel ne semble pas être une priorité. Ces derniers



manquent donc de connaissances et d'outils et, dans ces conditions, ne peuvent s'aventurer sur ce sujet qu'en essentialisant la culture de l'Autre ou en servant de vecteurs au discours culturel des manuels. Ils évoquent d'ailleurs leur besoin de formation dans ce domaine dès qu'ils en ont l'occasion. Comme le souligne De Salins, l'expérience d'enseignement du professeur de FLE lui permet d'adopter un autre regard sur sa propre culture et de prendre suffisamment de recul pour devenir un observateur participant. Un enseignant de FLE (nous ajoutons : natif) « ne peut ignorer la grammaire des comportements français, pas plus qu'il ne serait imaginable qu'il ignore le fonctionnement de son système linguistique » (1992 : 15). Si les enseignants finlandais n'apprennent pas lors de leur formation la « grammaire des comportements » français, comment peuvent-ils l'enseigner à leurs apprenants ?

Ces lacunes dans la formation des professionnels expliquent selon nous en partie pourquoi la culture est souvent l'auxiliaire de la langue en classe : au détour d'un exercice, l'enseignant va expliquer pourquoi tel jour est férié, ce que tel titre signifie réellement, à quoi le personnage fait implicitement référence, etc. Nous approuvons les propos de Beacco (2000 : 65) quand il affirme qu'il s'agit là d'un interculturel anecdotique, fait de détails et non de la mise en place d'une démarche interculturelle :

La culture-civilisation se donne à lire sous une forme cognitive et discursive de type dictionnaire, dont le rôle est parfaitement légitime en situation d'autodidaxie, mais qui constitue une interprétation minimaliste du rôle éducatif et d'informateur de l'enseignant en enseignement présentiel. (*ibid.*).

L'enseignant n'est pas une ressource culturelle ponctuelle mais devrait être un agent de transmission de savoirs, pas seulement linguistiques.

## Conclusion partielle

Analyser une représentation sociale, c'est tenter de comprendre et d'expliquer la nature des liens sociaux qui unissent les individus, des pratiques sociales qu'ils développent, de même que les relations intra et intergroupes. (Bonardi et Roussiau, 1999 : 25).

Dans le premier chapitre de la partie II, nous avons mis au jour les « représentations disponibles » chez les étudiants de français à l'UTA. Ces représentations proviennent en grande partie des données qui leur ont été transmises lors de l'apprentissage de la langue. Plus de la moitié des étudiants interrogés n'ont en effet jamais séjourné en France ou s'y sont rendus comme touristes, sans véritablement échanger avec l'Autre. Nous en déduisons que leurs imaginaires ethnosocioculturels se sont construits sur les représentations collectives véhiculées par leur culture source plutôt que sur des représentations individuelles plus intersubjectives. En étudiant l'axiologie des subjectivèmes mentionnés dans leur énoncés, nous avons pu observer que les occurrences utilisées à l'égard l'Autre-Français étaient plutôt mélioratives (39.51%), sinon neutres (32.68%). Les occurrences le plus fréquemment associées au pays cible étaient des représentations emblématiques et cristallisées. Or, nous avons vu que plus les références citées étaient généralisantes, plus la relation avec la culture était marquée par l'éloignement culturel. Il semble donc manquer dans la formation des apprenants de langues une éducation à l'interculturalité qui amoindrirait l'essentialisation de l'altérité.

Dès lors, nous nous sommes intéressée aux contenus et discours du matériel pédagogique afin de voir dans quelle mesure les idéologies éducatives successives avaient influé sur la conceptualisation de la culture, de l'interculturel et l'axiologie des représentations. Notre recherche principale (chap. 2) repose en effet sur l'analyse diachronique des manuels de langue, véritables témoins historiques des représentations mutuelles entre deux pays. Comme Zarate (2006 : 58), nous considérons ces objets d'apprentissage comme des témoins culturels de la description scolaire. La mise en perspective des intentions discursives générales (programmes-cadres, curriculum officiel et directives nationales) et de leur application dans ces objets-témoins permet de rendre compte des dimensions culturelles et interculturelles de l'enseignement du français en fonction du contexte historique. Nous avons pour cela composé une grille d'analyse des contenus, devenue un document de relevé des occurrences culturelles et interculturelles présentes dans les manuels d'un marché local. Ainsi, nous avons pu étudier la subjectivité des représentations endogènes et exogènes transmises par les super-énonciateurs (auteurs) et leurs énonciateurs-relais (personnages).

Notre insistance sur les déictiques s'explique par la volonté d'analyser la focalisation proposée par l'énonciateur. Qui désigne le « nous » ? Cet embrayeur de personne désigne bien sûr une communauté de semblables mais selon quels constantes et fondamentaux les individus sont-ils considérés comme appartenant aux semblables de l'énonciateur ? Qu'est-ce qui permet d'exclure ou d'inclure un individu dans la communauté du Même ? Sa langue ? Sa nationalité ? Nous retrouvons dans les exemples du type « Nous, les Finlandais » l'exclusion de l'altérité par défaut d'appartenance à l'identité nationale. Le fait d'utiliser le déictique « nous » par opposition à « eux » permet d'insister sur le fait que « nous » et « eux » n'ont pas de propriétés culturelles communes. Ce déictique permet donc l'accentuation de la différence mais aussi l'exclusion de l'altérité du groupe source. Pourtant, la construction discursive de soi et de l'autre n'implique pas nécessairement la contrastivité. Depuis les années 1980, les auteurs présentent de plus en plus de situations particulières qui permettent de contourner la généralisation et la stigmatisation. Dans les années 1990, nous avons constaté une hypervalorisation de la culture source, qui, par un effet de levier, dépréciait fortement la culture cible. La géopolitique est également à considérer dans l'analyse des manuels car elle peut influencer leur contenu. Ainsi, les processus de valorisation/dévalorisation du Même et de l'Autre pourraient être liés au développement spectaculaire de la Finlande et à une certaine fierté nationale. Pourtant, l'enseignement-apprentissage d'une langue-culture doit se garder d'opposer, de hiérarchiser les deux cultures en présence et essayer d'objectiver les données culturelles afin que la rencontre interculturelle soit dépourvue de jugement. Dans notre corpus, nous observons les deux extrêmes : dans les années 1960, l'Autre incarnait une civilisation élitiste que le Même devait absolument connaître. Les contenus culturels visaient uniquement la valorisation de l'Autre. Les auteurs, certainement conscients de ce déséquilibre, ont voulu le corriger mais sont tombés dans l'extrême inverse : la culture cible est dévalorisée au profit d'une présentation hypervalorisée du Même. L'objectivité comme point d'équilibre semble difficile à trouver pour les auteurs. Pourtant, elle est une nécessité. Ces connaissances objectives pourront au fur et à mesure de l'apprentissage être relativisées par l'apprenant : « Les informations dont dispose un individu sur un objet particulier constituent ainsi son stock de croyances sur l'objet » (Castellotti et Moore, 2002 : 7).

Enfin, nous avons porté notre attention sur la didactisation des données culturelles et le discours des enseignants, censés être aujourd'hui des médiateurs interculturels. Nous avons pu noter lors des observations de classes que leur enseignement n'était pas aussi constructiviste que les recommandations nationales le préconisent, mais essentiellement transmissif et focalisé sur les connaissances linguistiques. Or, les enseignants sont en partie responsables (nous ne disons pas « coupables ») des représentations culturelles transmises aux apprenants dans les cours de LE. Au-

delà du débat sur le statut sociolinguistique de l'enseignant de langues, il paraît évident que les contacts fréquents avec la société dont on enseigne la langue permettent une distanciation par rapport aux représentations cristallisées présentes dans le matériel pédagogique et, par là même, conduisent à une éducation interculturelle plus efficace. Ainsi, nous supposons que les enseignants ayant peu ou pas de contact avec les sociétés dont ils enseignent la langue vont recourir à deux types de comportements :

- soit éviter d'enseigner des éléments culturels qu'ils connaissent mal, pour se concentrer sur l'enseignement de compétences qu'ils maîtrisent davantage (notamment grammaticales)
- soit transmettre des représentations stéréotypées de la culture cible, issues de leurs propres études de cette langue.

En se basant sur le manuel, sans introduction d'autres sources de connaissances, l'enseignant « délègue » en quelque sorte la responsabilité de la description de l'altérité (l'auteur du manuel, l'éditeur), ce qui trahit selon nous la crainte des enseignants quant à leurs propres connaissances de la culture cible et leur légitimité à en parler. De la même façon qu'ils présentent des signes d'insécurité linguistique, les enseignants non natifs souffriraient également d'insécurité culturelle. D'autre part, en choisissant de suivre le curriculum proposé par un manuel, l'enseignant devient le vecteur, le porte-parole de ses contenus et positionnements idéologiques. Comme l'énonce Zarate (2006 : 61) : « Suffirait-il d'être étranger [à ce qui est décrit] pour être dédouané de toute compromission dans les partis-pris descriptifs ? ». Nous ne le pensons pas. L'enseignant prend en charge un discours d'autorité et ne peut le présenter comme étant le seul valable, s'il suit les principes de l'EPI. Or, les enseignants ne sont pas, selon leurs dires, suffisamment formés à l'interculturel.

Dans la partie III de notre recherche, nous allons prendre en considération toutes ces analyses et observations d'un contexte spécifique afin de dégager des orientations générales quant aux transpositions didactiques des savoirs culturels et interculturels. Nous verrons dans quelle mesure il est possible de les modéliser et de les didactiser mais aussi les problèmes que soulève l'intégration de la CC et de la CCI, en termes d'idéologie éducative et d'évaluation des compétences.

## PARTIE III : TRANSPOSITIONS DIDACTIQUES : SAVOIRS, SUPPORTS ET EVALUATION

La didactique n'est ni une science, ni une technologie, mais une *praxéologie*, c'est-à-dire une recherche sur les moyens et sur les fins, les principes d'action, les décisions. Sa tâche est complexe : élaboration de savoirs qui sont transposés de savoirs savants en savoirs enseignés ; appropriation de ces savoirs ; intervention didactique proprement dite. (Martinez, 2011a : 118).

### Introduction

Dans cette dernière partie, nous traiterons de la transposition didactique des savoirs. Selon le positionnement du didacticien, du concepteur de matériel, de l'enseignant, à l'égard de la solidité / liquidité des cultures, les contenus et processus servant à leur transmission ne seront en définitive pas similaires. Comment élaborer une modélisation des savoirs culturels qui satisfasse le plus grand nombre ? Peut-on théoriser l'enseignement des contenus culturels dans l'absolu, sans tenir compte du contexte d'enseignement-apprentissage comme on peut le faire pour les contenus linguistiques ? Nous ne le pensons pas. Les représentations culturelles peuvent être largement partagées mais sont véhiculées, produites ou maintenues par un énonciateur qui porte lui-même l'identité collective de sa communauté source. Nous avons pu constater que l'axiologie des représentations endogènes comme exogènes évoluait selon le contexte historique. Une grande partie des contenus culturels et des représentations de l'altérité sera toujours conditionnée par le contexte d'enseignement-apprentissage. Les rapports entre pays source et pays cible, le degré de proximité ou d'éloignement culturel, le statut de la langue cible dans le pays source, la volonté politique au niveau national ou européen sont autant de paramètres à prendre en considération dans toute modélisation des savoirs culturels. Cependant, une partie de ces connaissances peut être définie et faire l'objet d'un traitement systématique quel que soit le contexte didactique. Ainsi, dans cette réflexion sur la transmission des savoirs, se pose le problème de la transposition didactique :

Le concept de *transposition didactique* porte au départ sur les transformations indispensables que subissent les *savoirs savants* quand ils deviennent des *savoirs scolaires* pour qu'ils soient enseignables/apprenables, en fonction des contextes et des publics auxquels ils sont enseignés. Il a ensuite été étendu à la transposition des *savoirs professionnels*, plus largement à tous les *savoirs experts*, et enfin à l'ensemble des *pratiques sociales* (elles-mêmes éventuellement décrites et analysées via des *savoirs savants*). Cela inclut dès lors les *savoir-faire* et les *savoir-être*. (Blanchet, 2011<sup>149</sup>).

---

<sup>149</sup> Blanchet P., in Blanchet, P. et Chardenet, P., (2011), *Guide pour la recherche en didactique des langues et des cultures. Approches contextualisées*, Éditions des archives contemporaines; Ressources pour la recherche en didactique des langues : glossaire des notions et concepts, AUF. En ligne sur: <http://wiki.auf.org/glossairedlc/Index/TranspositionDidactique>

Il nous semble tout à fait possible de délimiter en grande partie les savoirs savants et les pratiques sociales qui caractérisent l'altérité française, et même francophone. Comme les savoirs langagiers, les savoirs culturels peuvent s'apprendre et être circonscrits par niveau. Se pose alors un deuxième problème : celui de l'essentialisation de l'Autre, de son enfermement dans des codes et pratiques établis une fois pour toutes.

En effet, comme Porcher ou Louis (2009 : 71), nous pensons que toute connaissance culturelle est forcément provisoire et par conséquent partielle. Porcher (1997 : 24) stigmatisait déjà il y a quinze ans toute forme d'applicationnisme stérile, dogmatique et contre-productif car niant la diversité situationnelle inhérente à tout enseignement-apprentissage. Il peut donc difficilement y avoir didactisation totale des savoirs en matière de culture et d'interculturel sans une contextualisation maximale. Dans ce premier chapitre, nous allons cependant présenter une typologie possible des savoirs culturels tels qu'ils ont été catégorisés en DLC. Ces savoirs, une fois théorisés, pourront faire l'objet d'une exploitation pragmatique en classe de langues selon différentes approches et modalités, en fonction du contexte. Dans le deuxième chapitre, nous nous interrogerons sur la place de ces savoirs à l'époque de l'EPI. Comment évaluer ces compétences et les intégrer dans les enseignements de langue ? Dans notre réflexion, nous tiendrons compte des critiques suscitées par l'EPI et terminerons cette partie sur les perspectives ouvertes par cette étude.

## **Chapitre 1 : Quels savoirs culturels?**

La langue a vocation à demeurer le pivot de l'identité culturelle et la diversité linguistique le pivot de toute diversité. (Maalouf, 1998 : 153-154).

En linguistique de l'acquisition, « les représentations constituent un élément structurant du processus d'appropriation langagière [...] les apprenants [...] se construisent une représentation de la distance interlinguistique séparant le système de leur langue et de celui de la langue à apprendre » (Castellotti et Moore, 2002 : 9). Pourrait-on parler du même phénomène à propos de l'appropriation culturelle ? Le faire reviendrait à considérer la culture comme un système relativement stable ; or, nous avons expliqué dans cette recherche qu'elle ne l'était pas. En tout cas, pas seulement. La culture peut être perçue comme un système de références partagées : les savoirs savants sont transmissibles et peuvent facilement être didactisés. La composante de la culture la plus délicate à transmettre aux apprenants est justement son aspect fragile, inconstant et évolutif. De la même façon que l'on peut enseigner la langue à travers un socle théorique stable (grammaire) et les écarts par rapport à la norme (variations sociolinguistiques), il nous semble possible de « découper » les savoirs culturels en différentes composantes.

Comme Louis (2009 : 67), nous avons tout d'abord envisagé les contenus culturels des enseignements de langues sous la forme d'un triptyque regroupant : la culture savante<sup>150</sup>, l'ethnosocioculturel de Boyer (1995) incluant les mythes, l'imaginaire de référence et les valeurs collectives et enfin la dimension socioculturelle englobant toutes les règles linguistiques et comportementales de l'interaction en langue cible. Or, ces contenus ne font pas appel aux mêmes savoirs et ne peuvent être présentés de la même manière par l'enseignant. La culture au sens strict (patrimoine de connaissances littéraires et artistiques) pourrait a priori s'enseigner comme la langue. L'interculturalité non, car il s'agit là non plus de savoirs savants mais d'attitudes d'ouverture, de comportements visant à l'intercompréhension, et donc d'un processus dynamique. L'enseignant peut faire travailler cette compétence mais pas la transmettre comme les connaissances d'ordre encyclopédique. Par conséquent, il convient dans ce chapitre de distinguer les différents savoirs dont on parle en didactique dès lors qu'il est question des compétences culturelles et interculturelles, en opérant un petit travail définitoire pour clarifier ces notions.

## 1.1. La culture comme savoir

La démarche interculturelle vise à la compréhension et à l'acceptation de l'Autre. Or, pour le comprendre, l'apprenant s'appuie nécessairement sur sa compétence référentielle, autrement dit sur ses connaissances civilisationnelles. Les connaissances acquises servent de système de référence à l'apprenant. Pour comprendre un individu comme un peuple, l'apprenant doit donc avoir accès à un maximum de savoirs encyclopédiques, qu'ils concernent la culture cultivée, la culture populaire contemporaine ou la culture anthropologique. A la manière du CECRL, nous considérons que les savoirs généraux constituent l'un des piliers des compétences générales individuelles. Ils se divisent en deux types : les savoirs académiques et les savoirs empiriques. Nous mettons de côté pour l'instant le deuxième type car nous nous intéressons ici aux savoirs didactisables dans un cadre institutionnel d'apprentissage. Nous scindons les savoirs académiques en deux sous-catégories : les savoirs encyclopédiques et les savoirs socioculturels. Les premiers relèvent de la culture générale et les seconds de savoirs spécifiques à la langue cible. A partir de ce socle de connaissances, l'apprenant sera en mesure d'interpréter les énoncés et comportements auxquels il sera confronté.

---

<sup>150</sup> Appelée seulement « culture » par Louis dans ce sens.

### 1.1.1. La culture patrimoniale : approches et intérêts didactiques de la « connaissance du monde »

Galisson (1991) propose de distinguer la culture qu'il appelle « culturelle » (que nous appelons ici anthropologique) et la culture « cultivée », autrement dit intellectuelle et patrimoniale. L'auteur sépare la culture savante (culture cultivée, artistique, littéraire, historique) de la culture populaire (quotidienne, courante et partagée) qui comprend les mythes, stéréotypes et implicites d'une société. Ainsi, la culture cultivée est composée de connaissances savantes non contestables et repose sur des œuvres ou événements appartenant au patrimoine national. Beacco (2011b : 35) préfère parler de savoirs savants « diffusés/divulgués » dès lors que des savoirs savants appartenant à la communauté scientifique sont transposés et mis en circulation pour un public de non spécialistes. Quand nous parlons de savoirs savants dans cette partie, il est bien sûr question de ces savoirs diffusés.

Les savoirs dits encyclopédiques ont le mérite de faciliter une approche intertextuelle et un dialogue des cultures nécessaires à l'assimilation des dimensions langagières et sociales de la langue, en donnant à l'apprenant des repères formels et en facilitant chez lui le développement d'une véritable compétence référentielle. Cette culture livresque donne à l'apprenant des points de repère identitaires et lui permet de mieux appréhender des références qui n'appartiennent pas, a priori, à son univers référentiel (p.ex. des personnages historiques importants dans la culture cible). Cette question est d'autant plus délicate que les références culturelles peuvent être explicites ou implicites. La culture cultivée, idéale pour l'exportation, a longtemps été privilégiée dans le matériel d'enseignement. Elle permettait à l'origine de civiliser des peuples considérés comme inférieurs, en témoignant du prestige de la langue à travers les œuvres illustres en langue cible. En outre, l'enseignement d'une culture élitiste a permis au français de conserver son statut de « langue de culture » et de résister à l'hégémonie de l'anglais, langue véhiculaire de la mondialisation. D'après notre analyse des manuels, ce type de culture est de plus en plus négligé dans les ouvrages produits récemment. La culture cultivée ou « culture de natifs, culture de nantis » (Louis, 2009 : 35) est mise de côté au profit de la culture quotidienne. Or, nous pensons que sans une connaissance solide des références patrimoniales, l'apprenant ne peut comprendre la culture cible. L'objectif de l'ensemble des apprenants n'est pas d'acquérir simplement une connaissance contemporaine suffisante pour pouvoir « se débrouiller » dans le pays cible, comme le préconise l'approche communicative. Si les objectifs d'apprentissage vont au-delà de la simple communication, l'enseignement du FLE ne doit plus faire l'impasse sur la découverte de la culture à travers son histoire, sa littérature et les formes d'art qu'elle produit. D'ailleurs, comme le



souligne le CECRL (2001 : 82) : « la communication dépend de la congruence du découpage du monde et de la langue intégrés par les interlocuteurs ».

Comment comprendre l'Autre si on ne maîtrise pas son univers référentiel ? Comment envisager un positionnement ethnorelativiste de l'apprenant si son socle de connaissances ne lui permet pas de se mettre à la place de l'Autre ? Les contenus culturels actuels négligent selon nous ces fondamentaux et connaissances factuelles. De la même façon qu'un individu hérite de capitaux culturels, une nation se construit sur ses capitaux patrimoniaux. On ne peut par exemple comprendre le système politique actuel sans connaître un tant soit peu l'histoire du pays. Il n'est pas aisé non plus de comprendre des productions littéraires si on ne peut les associer à un mouvement, à une pensée, à une époque ni de comprendre les implicites en langue cible si on ne peut les décoder par la connaissance des référents mentionnés. Si l'éducation consiste à amener l'apprenant à effectuer des distinctions de plus en plus précises, il est impératif que la culture cultivée participe encore de l'enseignement du FLE. Ces savoirs peuvent être propres à une culture donnée, ou renvoyer à « des constantes universelles » (CECRL : 16). Ils regroupent aussi bien les connaissances considérées comme élitistes (histoire, mythes, œuvres) que des connaissances contemporaines et populaires moins stables (les « emblèmes » au sens de Boyer). Selon Zarate (2006 : 101), « la description de l'éphémère et du contingent apparaît comme une alternative à l'enseignement de l'histoire et de la littérature ». Nous pensons au contraire que ces connaissances instables et liquides s'ajoutent aux savoirs encyclopédiques constitués et que l'enseignement du FLE doit prendre en charge ces deux aspects complémentaires pour la compréhension de la culture cible sans substituer l'un à l'autre.

Ces savoirs « débordent » l'enseignement de la langue car ils font appel à des connaissances livresques dans d'autres matières (l'histoire en particulier, mais aussi la littérature, la géographie, la sociologie, la politique...) que l'enseignant se trouve bien en peine de maîtriser. Beacco (2000 : 107) explique le problème posé par cette transdisciplinarité :

Pouvant se percevoir comme non-spécialiste, [l'enseignant] peut s'auto-confiner à quelques secteurs qui lui sont comme laissés en partage : rudiments de géographie physique, localisation des grandes villes, traits régionaux assez convenus, vie quotidienne et vie matérielle, détails et anecdotes, lieux touristiques et musées... ; au total, quelque chose qui s'apparente à un décor, celui dans lequel la langue est mise en scène.

Ces savoirs relèvent de la culture générale et il convient de réfléchir dans les curricula à l'utilité de la transmission de ces informations savantes dans le cadre de l'enseignement d'une LE afin de mieux définir les contenus de cette composante. Il ne s'agit pas de transmettre un ensemble

éclectique de connaissances savantes mais de considérer les savoirs culturels qui permettront une meilleure compréhension et expression langagière en langue cible.

### 1.1.2. Les savoirs socioculturels et sociolinguistiques

Même si nous maintenons qu'un socle de connaissances encyclopédiques est essentiel à la connaissance d'une langue-culture, nous pensons comme Porcher (in Zarate, 2006 : 6) que « l'enseignement de civilisation n'est pas un enseignement pour la connaissance, mais, en didactique des langues, un enseignement pour la communication, c'est-à-dire pour l'usage effectif ». Les savoirs encyclopédiques sont donc nécessaires mais insuffisants pour l'utilisation pragmatique de la langue. Le FLE, par définition, n'est pas une DNL qui permet d'accéder à la connaissance par le truchement de la langue mais une discipline qui a pour ambition la maîtrise d'une langue grâce à des connaissances. Les savoirs socioculturels regroupent en réalité deux aspects complémentaires : la culture anthropologique et les savoirs sociolinguistiques.

L'apprenant de langues doit savoir interpréter des modes de pensée et comportements généraux, fondés sur des *habitus*, en partie inculqués. L'ensemble des systèmes (politique, éducatif, juridique, religieux, de santé...) conditionne le comportement d'une identité collective. Avant de s'intéresser à la relativisation et aux comportements individuels, l'apprenant doit connaître le fonctionnement général de la culture cible et ses capitaux. C'est là qu'intervient la connaissance de la culture anthropologique, conçue par les ethnologues (cf. Lévi-Strauss), et qui recouvre le fonctionnement et les habitudes sociétales d'une communauté. La compréhension interculturelle passe par la compréhension d'un mode de vie, de façons de procéder générales qui constituent une norme. Cet enseignement peut se baser sur des statistiques qui donnent à voir des tendances générales, comme le font les manuels de civilisation actuels (la famille, l'emploi du temps, les vacances, la démographie, etc). Il est évident qu'un apprenant ne saura pas « décoder » les messages et comportements s'il ne maîtrise aucun code « général ».

Le CECRL (2001 : 82-83) définit sept aspects, ou « traits distinctifs caractéristiques d'une société européenne » : la vie quotidienne ; les conditions de vie ; les relations interpersonnelles ; les valeurs, croyances et comportements ; le langage du corps ; le savoir-vivre ; les comportements rituels. Ces sept dimensions constituent, après les connaissances patrimoniales, un deuxième type de connaissances encyclopédiques que l'apprenant doit s'approprier. Au-delà de la maîtrise de connaissances, il est également nécessaire que l'apprenant tienne compte de l'apparition de paramètres culturels dans l'interaction verbale et se constitue « une grammaire des

comportements ». Un certain nombre de normes sociales régissent la communication. Il ne faut pas négliger le fait que les interactants adaptent leur discours à leurs interlocuteurs : ils co-construisent l'échange, ce qui amenuise le pouvoir et la présence de schémas communicatifs préétablis et immuables. Un socle de connaissances d'ordre sociolinguistique aidera l'apprenant à ne pas commettre d'impairs en langue cible. L'ethnographie de la communication (cf. I.1.2.2.4.) se penche sur cet aspect pragmatique de la langue, indispensable à une bonne compétence communicative générale, en décryptant les variations culturelles incarnées par la langue, selon les paramètres contextuels, statutaires et sociaux dans lesquels se déroule l'échange.

La langue est une pratique sociale et donc un outil mais aussi un produit socio-historique qui reflète, traduit les conceptions, habitudes, schémas de pensée d'une communauté. La langue va donc fonctionner selon des codes, révélateurs très souvent de la culture qu'on lui associe (p.ex. langue des internautes, des jeunes, etc). Un certain nombre de règles socioculturelles d'utilisation de la langue seront considérées comme normatives par les locuteurs. Celles-ci peuvent se manifester lors des interactions tout autant par le verbal que par le non-verbal ou le para-verbal. Le comportement proxémique et kinésique est par exemple une modalité communicative de nature souvent culturelle à prendre en compte lors de l'échange. Les outils d'adresse, les rituels d'ouverture, de clôture de l'interaction, le registre choisi, les termes de politesse, le respect de la distance (publique, sociale, personnelle, intime), la gestuelle sont autant d'éléments formels qui constituent un rituel culturel complet, visant à ne pas rompre le contrat social implicite entre les interlocuteurs. La normativité et par là même le désir de normalité des individus les poussent à adopter la plupart des comportements rituels de leurs semblables. En cas de dissonance comportementale entre deux individus en interaction, l'un des interactants peut être perçu comme inadapté socialement. Pour cette raison, de nombreux médecins et psychiatres se sont penchés sur l'aspect culturel des modalités communicatives, comme en témoignent les recherches de l'école de Palo Alto (et d'Albert Scheflen en particulier). Nous ne développerons pas davantage ces travaux dans notre recherche car ceux-ci relèvent souvent d'une approche psychiatrique et thérapeutique de l'interaction. Si nous restons dans le cadre scolaire, la double dimension adaptative de la langue pose les principes généraux de la codification de l'interaction : tout acte de langage formule une intention adaptée à une situation.

Pour prendre un exemple concret de codes sociolinguistiques relatif à notre contexte, l'utilisation des pronoms d'adresse (avec évitement ou non de l'adresse directe) et l'usage des appellatifs diffèrent considérablement en français et en finnois. Eva Havu (2009b : 107) explique que le « vous », forme d'adresse non marquée, est le pronom auquel les Français recourent en cas

de doute sur la forme à employer. En Finlande, le vouvoiement était courant jusqu'aux années 1960 puis le tutoiement s'est progressivement généralisé dans la société. L'auteur explique que les Finlandais utilisent de nombreuses stratégies d'évitement de l'adresse directe en raison de l'insécurité linguistique induite par le « vous ». L'adresse peut être totalement indirecte, par exemple dans : *Onko siellä tulta ?* > *Y a-t-il du feu ?*, ou se traduire par l'usage d'un appellatif et de la troisième personne du singulier : *Ottaako pastori lisää kahvia ?* > *Le pasteur reprend-il du café ?*. (Havu, 2009b : 107). Le vouvoiement en français marque selon Havu la distance tandis que le tutoiement exprime la solidarité. En finnois, trois formes de tutoiement existent : le tutoiement sans pronom personnel (p.ex. *Tuletko ?* > *Tu viens ?*), le tutoiement avec pronom personnel exprimé (p.ex. *Tuletko sinä ?* > *Tu viens ?*), le tutoiement avec pronom personnel familial « amalgamé », qui est la forme la moins polie (p.ex. *Tuutsä ?* / *Tuuksä ?*). (*ibid.*). Par ailleurs, l'utilisation des appellatifs est limitée à un emploi phatique, pragmatique (id. : 109) alors qu'en français, l'appellatif accompagne souvent certaines formules rituelles : « Bonjour, Monsieur », « Merci, maman », etc. Havu E. (id. : 110) souligne que le vouvoiement est lié à l'âge en Finlande mais à la hiérarchie en France. Voilà donc un exemple révélateur de transposition de caractéristiques culturelles dans la langue. Si nous établissons un parallèle avec les recherches de Hofstede, nous observons que la distance hiérarchique, beaucoup plus marquée en France, se traduit par le vouvoiement, qui n'a absolument pas la même valeur en finnois. Méconnaître ces aspects sociolinguistiques, c'est risquer le malentendu interculturel. Une typologie des savoirs socioculturels a été établie d'après le CECRL afin de déterminer avec précision les exigences par niveau en la matière. Ce référentiel (Chauvet, Normand et Erlich coord., 2008) présente les contenus d'apprentissage socioculturels par niveau. Nous notons que, d'après ce référentiel, la culture implicite partagée et la compréhension de l'humour n'apparaissent qu'au niveau C, comme si ces connaissances n'étaient pas accessibles aux niveaux inférieurs. Or, il ne faut pas oublier que la plupart des cours de FLE s'adressent aux niveaux A et B, très peu d'apprenants atteignant le niveau C dans un cadre scolaire. L'humour et l'implicite font partie selon nous de la compétence référentielle élémentaire de l'apprenant. Certes, une bonne maîtrise de la langue est nécessaire pour en comprendre les subtilités mais nous pensons que dans l'optique d'une démarche interculturelle, la compréhension de l'humour et de l'implicite devrait devenir une priorité et être accessible dès le niveau B.

## 1.2. La culture comme savoir-faire

Louis (2009 : 120) note que les savoir-faire sont de deux types : d'une part, relationnels (prévention des conflits) et d'autre part, interprétatifs (p.ex. identification des stéréotypes). En nous

basant sur cette distinction, nous considérons que le travail sur les représentations s'insère dans les savoir-faire. L'apprenant doit être capable de distinguer ce qui relève des stéréotypes de ce qui relève d'une réalité tangible. L'importance de la formation des enseignants dans ce domaine est capitale. Si eux-mêmes ne savent pas décrypter, relativiser les enseignements du matériel pédagogique ni sélectionner les documents adéquats, les représentations se perpétueront et se cristalliseront avec le temps.

L'institution peut agir sur les aptitudes sociales des apprenants, en transmettant les savoirs socioculturels et sociolinguistiques nécessaires à une interaction sociale réussie en langue cible. En effet, ce n'est qu'à partir des savoirs généraux que se construisent des savoir-faire interculturels. « On n'apprend plus les langues pour le plaisir ou par nécessité académique mais pour s'en servir [...] C'est toujours en termes de capacité que les usagers raisonnent » (Porcher, 2004 : 34). Les savoir-faire sont donc des savoirs devenus opératoires.

Selon le CECRL, les aptitudes et savoir-faire interculturels comprennent :

- « La capacité d'établir une relation entre la culture d'origine et la culture étrangère
- La sensibilisation à la notion de culture et la capacité de reconnaître et d'utiliser des stratégies variées pour établir le contact avec des gens d'une autre culture
- La capacité de jouer le rôle d'intermédiaire culturel entre sa propre culture et la culture étrangère et de gérer efficacement des situations de malentendus et de conflits culturels
- La capacité à aller au-delà de relations superficielles stéréotypées ». (CECRL, 2001 : 84).

Les savoir-faire se définissent donc comme la mise en application pratique des savoirs dans des situations spécifiques. Les connaissances déclaratives sont ainsi mobilisées en situation de contact et d'interaction interculturelle. Dans le cadre artificiel de la classe de langues, il paraît difficile pour l'apprenant de passer du statut de récepteur de connaissances (savoirs) à celui de technicien (savoir-faire). Pourtant, certaines activités favorisent cette transition, comme les simulations globales et les jeux de rôle. Ces procédés d'apprentissage sont souvent critiqués en DLC en raison de leur facticité, à l'heure où l'approche actionnelle semble privilégiée par les théoriciens. Or, nous pensons qu'il est essentiel que l'apprenant se projette régulièrement dans l'univers référentiel de son futur interlocuteur et s'approprie des schémas d'interaction en langue cible, s'il n'a pas la possibilité d'avoir un contact réel avec celui-ci en classe. La difficulté de cette didactisation repose sur la multiplicité des situations de communication potentielles. Il faut alors que l'enseignant entraîne l'apprenant à l'appropriation d' « usages contextualisés et diversifiés » (Castellotti et

Moore, 2002 : 9), en multipliant les mises en situation. Ce premier travail de simulation permet d'envisager que l'apprenant devienne, par la suite, un médiateur de sa propre culture. D'après Anquetil (2003 : 125), les didacticiens des langues-cultures devraient :

Créer des protocoles de situations communicatives de médiation, ou situations dans lesquelles les sujets en situation de contact interculturel devront accommoder leur comportement pratique, verbal et culturel, afin de trouver des terrains et modalités d'interaction formant un espace tiers ne prenant pas pour modèle et finalité l'imitation de l'interaction entre sujets de même appartenance culturelle.

Avant de créer cet « espace tiers », il nous semble important que l'apprenant maîtrise les savoir-faire dans sa culture source ainsi que ceux qui sont adéquats dans la culture cible. S'il ne connaît pas les deux normes, il ne peut se poser en médiateur dans un espace tiers.

Les savoir-faire se définissent en termes de compétences fonctionnelles, comme dans le domaine langagier. La connaissance des rituels, conventions, convenances aidera l'apprenant à communiquer plus efficacement. Ses objectifs communicatifs en langue cible se traduiront en actes de langage adéquats et adaptés à un environnement de pratiques qui peuvent différer des siennes, ce que Beacco (2000 : 105) appelle « l'appropriété des énoncés par rapport à une situation de communication et selon les régulations ethnolinguistiques des discours ». La mondialisation actuelle des échanges incite au développement de l'acquisition de ces savoir-faire, essentiels à la réussite d'un échange communicatif en LE. Le management interculturel en est une bonne illustration. Dans le monde de l'entreprise, les acteurs doivent de plus en plus souvent évoluer avec des collègues de langue-culture différente ou négocier des contrats à l'étranger. Il est impératif pour ces employés de maîtriser les codes de leurs interlocuteurs aussi bien que la langue, d'où le développement des filières universitaires telles que les LEA<sup>151</sup> ou le commerce international, qui permettent d'étudier les styles de négociation, la rhétorique, les codes sociaux et culturels des acteurs du marché, dans un but commercial et lucratif. En didactique des LE, cette approche par les savoir-faire a donné lieu à la naissance puis à l'expansion du Français sur Objectifs Spécifiques.

### 1.3. La culture comme savoir-être

L'ensemble des savoirs et des savoir-faire constituent des connaissances alors que les savoir-être correspondent à des attitudes. L'EPI vise en particulier le développement de ce troisième aspect des enseignements culturels. Les savoir-être appartiennent au domaine affectif ; leur acquisition vise à

---

<sup>151</sup> Langues Etrangères Appliquées.

faciliter l'ouverture de l'apprenant à l'altérité et, à terme, à le doter des capacités de médiation que nous venons d'évoquer.

Debyser (1996 : 40) préfère au savoir-être la dénomination de savoir-vivre, ce qu'il justifie par le fait que ce dernier puisse s'évaluer, contrairement au savoir-être, moins concret. Ces deux notions ne sont pas totalement synonymes selon nous même si elles peuvent toutes deux désigner la connaissance des conventions culturelles d'une société. Ici, nous comprenons le savoir-être, non comme une connaissance, mais comme le processus d'abandon progressif de l'ethnocentrisme. Louis (2009 : 82) pense que le savoir-être relève davantage de capacités socio-affectives que de capacités cognitives. Il le définit comme « un ensemble d'attitudes, de manières d'être soi-même vis-à-vis de l'autre quel qu'il soit » (*ibid.*). Pour le CECRL (2001 : 84-85), les savoir-être recouvrent : les attitudes (d'ouverture et d'intérêt envers de nouvelles expériences ; de volonté de relativiser son point de vue et son système de valeurs), les motivations, les valeurs (p.ex. l'éthique et la morale), les croyances, les styles cognitifs, les traits de la personnalité.

Bien sûr, l'objectif de toute action éducative est de former l'apprenant par le développement de diverses capacités, pour son épanouissement personnel. Toutefois, nous pouvons nous interroger sur la légitimité et « l'éthicité » de l'intervention scolaire sur des attitudes personnelles. Jusqu'à quel point l'institution éducative peut-elle façonner l'individu qui lui est confié selon l'idéologie qu'elle met en place ? Les fins de l'EPI (coexistence pacifique des peuples) justifient-elles les moyens ? Nous pensons que l'éducation, en vue d'améliorer les capacités d'apprentissage des élèves, doit se pencher sur les styles cognitifs de ceux-ci et les aider à acquérir des stratégies et techniques d'apprentissage adaptées à leur style. Dans le cadre plus spécifique de l'apprentissage des langues, nous comprenons aussi que les savoir-être englobent un travail sur l'attitude d'ouverture et la capacité d'ethnorelativisme des apprenants. En revanche, nous considérons les valeurs, croyances, motivations et traits de caractère comme relevant du domaine personnel et non éducatif. L'enseignement des langues n'a selon nous aucune légitimité d'intervention dans ces secteurs, au profit d'une idéologie politique. L'apprenant doit être exposé aux autres croyances et valeurs mais les siennes ne devraient pas faire l'objet d'une intervention extérieure. C'est à l'apprenant lui-même, en fonction de ce qu'on lui présente, de juger de la pertinence de ses propres inclinations. Par conséquent, nous ne retenons de cette description proposée par le CECRL que la proposition de travail en classe sur les attitudes à l'égard de l'altérité.

Nous entendons donc le savoir-être au sens de Porcher (2004 : 35-36), c'est-à-dire comme une capacité qui permet la réelle participation de l'étranger à la vie communicationnelle, et non comme une action sur les dispositions et la morale de l'apprenant.

#### 1.4. La culture comme « savoir-interpréter » et « savoir devenir »

Deux dernières dimensions font partie des savoirs culturels : le savoir-interpréter et le savoir-devenir. Le savoir-interpréter, selon Dumont (2008 : 182) est en lien étroit avec une autre capacité, le savoir-apprendre qui est l'« aptitude à élaborer et à mettre en œuvre un système interprétatif en vue d'identifier des significations, des croyances et des pratiques culturelles jusqu'alors inconnues ». Il est également associé au « savoir-faire d'ordre interprétatif », qui réunit pour Byram, Zarate et Neuner (1997 : 19-20, nous soulignons) les capacités suivantes :

- « **savoir contextualiser une référence** (mettre en relation une opinion avec le média qui la porte, avec la position de dominant ou de dominé de celui qui l'expose, avec l'époque historique à laquelle elle se rapporte)
- savoir dater un document, repérer un élément périmé, des anachronismes
- savoir identifier des éléments paralinguistiques
- savoir identifier les différences gestuelles et proxémiques entre les deux communautés
- **maîtriser les écarts interprétatifs entre les deux systèmes culturels** : lecture des marques de la stéréotypie, de l'officialité, des effets de dérision, d'humour
- **savoir mesurer la représentativité** d'une situation particulière ».

Nous pouvons voir que les différents savoirs culturels sont en interrelation constante : « savoir contextualiser une référence » n'est possible que si l'apprenant maîtrise des savoirs encyclopédiques et patrimoniaux généraux, d'où notre insistance sur ce socle de savoirs initiaux dont découlent les autres capacités. « Maîtriser les écarts interprétatifs » nécessite l'appropriation préalable de savoirs sociolinguistiques et socioculturels et la maîtrise d'une compétence référentielle, pour une distanciation par rapport au discours et une compréhension correcte de l'implicite, de l'ironie et de toutes les fonctions illocutoires du langage. « Savoir mesurer la représentativité d'une situation particulière » est selon nous l'aspect le plus important du « savoir-interpréter » car cette capacité permet une relativisation des stéréotypes et des représentations auxquels l'apprenant sera confronté. Une fois encore, ce sont ses savoirs généraux, socioculturels et sociolinguistiques qui lui permettront d'établir des distinctions de plus en plus fines.



Le savoir-interpréter concerne également l'interprétation des réalités sociales : il est donc important depuis l'approche communicative qui conçoit l'apprenant, non plus comme un récepteur de connaissances, mais comme un acteur social. Pour Beacco (2000 : 127), le savoir-interpréter permet d'identifier les significations sociales données aux événements et phénomènes grâce à la socialisation et l'expérience. L'apprenant peut par exemple déduire l'origine sociale de son interlocuteur en fonction du niveau de langue et du lexique qu'il utilise, ou son origine régionale d'après son accent. Les représentations occupent une place importante dans ce savoir :

Ces processus d'interprétation sont conditionnés par les représentations préalables ou l'affectivité [...] On sélectionne des phénomènes considérés comme significatifs (même s'ils sont limités) et on leur donne du sens, soit en les reconduisant à des préjugés ou à des représentations, soit à partir de connaissances objectivées et/ou d'une expérience consistante et critique de cette société. (Beacco, 2000 : 128).

Les dispositifs de repérage élaborent partiellement à partir des grilles interprétatives de l'apprenant. Ce savoir comporte par conséquent une dimension subjective, puisque c'est le propre de l'interprétation, mais la grille interprétative peut se construire intellectuellement sur la base de connaissances objectives. C'est là que l'enseignement peut avoir un impact pour que l'apprenant réussisse à interpréter correctement un maximum de références. Comment comprendre une plaisanterie en langue cible si on n'interprète pas les allusions historiques ou politiques auxquelles elle fait référence pour être perçue comme drôle par les locuteurs natifs (voir p.ex. Bertrand (dir.), 2005) ?

Les énoncés allusifs comme les proverbes ne peuvent être compris que si la connaissance des références est partagée par l'énonciateur et son co-énonciateur. D'après Boyer (2003 : 114), l'étude des discours médiatiques s'avère un bon moyen de travailler cette compétence car, non seulement ils regorgent de données ethnosocioculturelles, mais en plus ils les détournent par des lexématisations. Les destinataires font donc face à des « défigements médiatiques » et interprètent les énoncés grâce à leur connaissance des implicites. C'est particulièrement le cas dans les titres de journaux (p.ex. *La France Black, Blanc, Beur* lors de la coupe du monde de football en 1998) ou d'émissions télévisées (p.ex. *Touche pas à mon poste*, métoplasme épenthétique du célèbre slogan de S.O.S. Racisme *Ne touche pas à mon pote*). Le travail sur des documents authentiques est donc une technique pédagogique efficace, à condition que les enseignants maîtrisent eux-mêmes l'implicite et la déconstruction des lexématisations. Si les enseignants ne sont pas formés à l'analyse du discours médiatique, les documents authentiques pourront souvent être mal didactisés et dans ce cas, ils ne permettront pas à l'apprenant de prendre du recul par rapport au discours qu'ils véhiculent. Bon nombre de ces documents sont des extraits de journaux, de sites internet ou d'émissions radiophoniques. Or, le traitement de l'information ne sera pas du tout le même par

exemple d'un journal à l'autre. Le même sujet sera traité différemment dans *Le Figaro*, *Libération*, *Charlie Hebdo* ou sur un blog. Comment l'enseignant pourrait-il choisir au mieux les documents authentiques et les sources d'information sans orienter le récepteur ? Selon nous, la meilleure solution consiste à multiplier les sources et les canaux afin de donner à voir aux apprenants ces différentes considérations d'un même fait et leur permettre de développer une compétence discursive (à un niveau plus avancé).

Enfin, depuis une trentaine d'années, les éducateurs et pédagogues s'intéressent à un type de savoir qui nous paraît pertinent dans cette modélisation : le « savoir-devenir ». Dans une époque postmoderne et liquide, il semble important que l'apprenant soit capable de se projeter dans l'avenir :

L'obsolescence de plus en plus rapide des connaissances, l'évolution sans fin des technologies, l'apparition et la disparition des savoir-faire qui leur sont liés, tout pousse l'individu à ne plus se satisfaire d'une définition présente de ses compétences mais d'être en mesure également de se projeter dans celles qu'il est en train de construire et qui lui serviront demain. (Rodet, 2007<sup>152</sup>).

Ce dernier type de savoir est lié à l'idéologie méthodologique de l'approche actionnelle qui vise à apprendre à agir et à agir pour comprendre. Les savoirs se co-construisent entre les acteurs sociaux. L'apprentissage par les tâches permet déjà à l'apprenant de se projeter dans des objectifs pédagogiques définis et d'envisager les finalités de ses actions.

Pour De Ketele *et al.*, le savoir-devenir se définit de la façon suivante :

Objectif portant sur la capacité de se mettre en projet, de le planifier, de le réaliser, de l'évaluer en cours de route, de l'ajuster et de l'évaluer au terme de sa réalisation. Tout objectif de savoir-devenir implique l'intégration d'un certain nombre de savoirs, savoir-faire et savoir-être. (De Ketele *et al.*, 1989 : 228).

L'apprenant s'appuie donc sur des connaissances antérieures pour mener à bien la réalisation d'une tâche qui peut être linguistique. Le savoir-devenir va cependant au-delà des objectifs purement langagiers et vise l'éducation et le développement des capacités des acteurs sociaux. L'enseignement des langues-cultures dépasse aujourd'hui les enjeux initiaux d'une maîtrise des normes linguistiques et de connaissances culturelles réifiées. Il ambitionne, comme nous l'avons montré lors de la description du projet de l'EPI (cf.I.5.3.4.), de former à une citoyenneté démocratique supra-nationale.

---

<sup>152</sup><http://blogdetad.blogspot.fr/2007/11/savoir-devenir-par-jacques-rodet.html>

Nous venons de voir dans ce chapitre que la compétence culturelle englobait d'autres contenus que la compétence socioculturelle seule (vision de Canale et Swain, 1980) comme, par exemple, les imaginaires, les valeurs d'un peuple, les faits sociaux et bien sûr la culture cultivée. Certains savoirs au sein de cette compétence sont assez objectifs et servent de base référentielle à un échange réussi en langue cible. D'autres constituent en réalité une démarche qui sort du cadre purement savant pour toucher à l'interculturalité inhérente au cours de langue. Les apports de la psychologie cognitive, dès les années 80, incitent à compléter les connaissances déclaratives (savoirs formels) par des connaissances procédurales (savoir-faire). Les enseignants sont aussi invités aujourd'hui à viser une démarche interprétative. Louis (2009 : 68) souligne par exemple que : « Désormais, les savoirs culturels ne s'étudient plus, mais se découvrent et se construisent ».

Il nous a paru nécessaire dans ce chapitre de proposer une taxinomie des savoirs culturels dans la mesure où le contexte d'enseignement et les contraintes programmatiques nécessitent la définition et l'élaboration de contenus généraux. Le travail sur la pratique enseignante et la didactisation des contenus culturels devrait selon nous faire l'objet de formations spécifiques. Les enseignantes de français que nous avons interrogées (cf. II.3.) réclamaient ce type de formations qui les aideraient à la fois à approfondir leurs propres connaissances mais serviraient également à leur donner des idées praticables en classe et détachées des manuels imposés.

## **Chapitre 2 : Quelle place pour les dimensions culturelles et interculturelles en cours de langue ?**

Donner à voir des éléments culturels multiples mais qui ne font pas sens constitue toujours une finalité éducative risquée. (Beacco, 2000 : 115).

### **2.1. Des modélisations à la didactisation**

La modélisation que nous avons proposée dans le chapitre précédent a pour objectif de redéfinir avec plus de précision les contours de l'objet culture en classe de FLE. Cependant, ces connaissances ne sauraient être transmises de manière frontale et théorique comme d'autres domaines de la langue (p.ex. la grammaire). Il s'agit plutôt de la mise en place de démarches visant à éveiller la curiosité de l'apprenant, à stimuler sa fonction méta-réflexive et à l'amener à s'interroger sans cesse sur l'altérité. Il n'est nullement question de faire de l'enseignant un :

maître ès civilisation, Sherlock Holmes de l'anthropologie appliquée, [dévoilant] les mystères de la société française devant un apprenant ébahi et admiratif mais qui, tel le Docteur Watson, ne comprendrait pas grand-chose et ne ferait jamais de progrès. (Debyser, préface de Beacco et Lieutaud, 1981 : 6).

L'enseignant sera au contraire un guide, un éducateur à l'altérité. Concernant les contenus théoriques de cette modélisation, le problème didactique qui se pose alors est que la culture se compose d'éléments aussi disparates que les mœurs, les mythes, les tabous, la gastronomie, des productions artistiques hétéroclites (œuvres littéraires, films, chansons...). Cela rend complexe la réflexion didactique sur la transmission, la théorisation et la transposition pratique de ces éléments ainsi que l'élaboration d'une progression logique et nivelée dans l'enseignement des contenus. L'éclectisme et la non exhaustivité de ces données culturelles rendent caduc l'établissement d'un curriculum culturel cohérent et applicable dans divers contextes d'apprentissage du FLE, comme le souligne Dumont (2008 : 148) :

Aucun programme ne fournira jamais une liste exhaustive des repères culturels indispensables, dont l'étude systématique n'est pas envisageable lors de la mise en place d'une didactique de l'interculturel, encore à la recherche de ses universaux singuliers, pour reprendre l'expression hégélienne chère à Louis Porcher.

L'avantage dans cet écueil est que le matériel à disposition de l'enseignant est foisonnant. Il peut difficilement échapper à un enseignement (même implicite) du culturel mais qu'en est-il des choix didactiques à opérer parmi ces objets d'étude ? Par ailleurs, comment didactiser et présenter les contenus retenus ? Des choix culturels thématiques sont par conséquent nécessairement faits au niveau éditorial, qu'il s'agisse de manuels de langue dit généralistes (par exemple les séries constituant notre corpus) ou de manuels plus spécialisés en civilisation. Par exemple : *Civilisation Progressive du français* définit les 6 thèmes suivants pour les débutants : l'espace français (régions françaises), la France dans le monde (Europe, économie, politique, francophonie...), la vie au quotidien (repas, courses, transports, semaine de travail...), le temps libre (vacances, loisirs, fêtes traditionnelles, médias...), la vie en société (famille, école, système de santé, religions...) et les évolutions récentes (France rurale, urbaine, multiculturelle...). Dans la même série, le niveau intermédiaire donne toutes sortes de « repères » aux apprenants : repères géographiques, historiques, politiques, économiques, sociaux (famille, école, travail), culturels (grands courants artistiques, musique, chanson, cinéma, pratiques culturelles : sports, loisirs, activités artistiques...) et quotidiens (calendrier, habitudes culinaires, lieux de consommation, peurs, superstitions...).

La complexité d'une modélisation de la culture réside dans le fait que différents plans sont à prendre en considération : d'une part le plan individuel (l'identité culturelle individuelle est-elle définissable ?), d'autre part, le plan sociétal. Ce dernier semble a priori plus facile à décrire

puisqu'il existe un ensemble de données (statistiques, enquêtes d'opinion, etc) qui pourraient donner une vue d'ensemble sur une société. Or, même au niveau sociétal, une nouvelle division peut être opérée entre trois nouveaux plans d'analyse (selon les époques, les manuels, les intérêts et objectifs du pays source) : l'Hexagone, le « territoire français » (Hexagone + DOM-COM), les pays francophones au sens large. Chaque curriculum n'intègre pas forcément ces trois dimensions dans les mêmes proportions. La culture concerne-t-elle un pays (vision réifiante et essentialisante, cf. I.3.1.) ou faudrait-il enfin parler de cultures au pluriel si l'on souhaite donner un aperçu du patrimoine, des pratiques et autres coutumes des pays francophones?

Pour modéliser la compétence culturelle et interculturelle, il faut aussi tenir compte du type de connaissances auxquelles l'enseignant fait appel. D'une part, la culture appelée « culture cultivée » recouvre des connaissances purement théoriques, encyclopédiques et non véritablement fonctionnelles lors d'une interaction. Ces savoirs permettent cependant d'accéder à une forme de compréhension des discours qui peuvent y faire appel : allusions, humour, références partagées, implicite... Outre ces savoirs, des connaissances pratiques sont essentielles pour éclairer la culture cible sur les façons de vivre, rituels et habitudes (p.ex. horaires de travail, habitudes alimentaires, modes de transport privilégiés, sports pratiqués, etc). Enfin, les dimensions interculturelles au sens d'intersubjectives lors de la communication et la rencontre de l'altérité peuvent difficilement être théorisées. Elles appartiendraient donc davantage à des connaissances de type empirique et expérientiel. En l'absence de supports, de temps, d'idées, d'exercices tout prêts, les enseignants laissent de côté ces dimensions pour se concentrer sur des savoirs plus stables et évaluables. Par ailleurs, la difficulté de la modélisation réside dans le fait que ces différents plans s'entrecroisent constamment. Ainsi, si l'on prend l'exemple de rituels conversationnels, l'apprenant aura à assimiler les formules utilisées par la culture cible (et qui peuvent être théorisées selon les situations de communication). Or, ces rituels révèlent aussi des pratiques significatives dans une culture donnée. Pour illustrer notre propos, reprenons l'exemple (cité dans la partie I.1.2.2.4.) d'une salutation d'ouverture attendue dans un cadre conceptuel français dans certains lieux (p.ex. une salle d'attente) mais inconvenante dans un autre cadre (p.ex. le cadre finlandais). Cet acte de langage (salutation d'ouverture) est théorisé, même ritualisé selon le contexte (connaissance théorique) mais son application ou non fait appel à des connaissances d'ordre pratique qui sont, elles, plutôt négligées en classe de langues.

Pour finir, il faudrait prendre garde à une approche didactique parcellaire – récurrente- quand il s'agit de la notion de culture. Envisager la compétence culturelle en terme de contenus préétablis, c'est prendre le risque de faire de la culture cible un répertoire composé de divers éléments sans

véritables liens entre eux. L'aspect disparate de ces contenus donne l'impression que ce que recouvre la notion même de culture cible varie en fonction de la culture source et de ce sur quoi les principaux décideurs de cette culture source ont choisi de mettre l'accent. Une cohérence d'ensemble est donc souhaitable, même nécessaire, pour pallier le problème d'un éclatement de la culture en contenus hétéroclites.

## 2.2. L'évaluation des compétences

D'une évaluation des savoirs purs, la didactique est progressivement passée à l'évaluation de savoir-faire, pour le moins, en théorie, étant donné que les évaluations officielles visent encore aujourd'hui à la mesure des compétences lexico-grammaticales. De plus, il n'existe pas à l'heure actuelle de référentiel des compétences culturelles et interculturelles qui permettent leur évaluation, comme c'est le cas pour les compétences langagières. *L'Autobiographie de rencontres interculturelles* est un outil similaire au portfolio mais axé sur une description des échanges avec l'altérité, et non une auto-évaluation de ceux-ci. Cet outil est une première piste qui pourrait permettre non seulement une auto-évaluation de l'apprenant mais aussi une évaluation par l'enseignant.

En fonction de la modélisation que nous avons proposée dans le chapitre précédent, il nous semble possible de proposer un modèle d'évaluation des objectifs à atteindre. Les savoirs savants peuvent faire l'objet d'une évaluation « traditionnelle » (questions ouvertes, QCM, exercices lacunaires...) qui aurait pour avantage de mesurer les connaissances encyclopédiques de l'apprenant sur la culture patrimoniale et de vérifier s'il maîtrise ces savoirs généraux qui l'aideront à l'interprétation. De la même façon, il est facile de mettre en place une évaluation des savoirs sociolinguistiques et socioculturels par la simulation d'interactions en langue cible à l'oral, ou, à l'écrit, par la complétion de dialogues présentant diverses situations de communication et différents registres de langue. Ainsi, l'enseignant pourrait mesurer l'adéquation de l'énoncé à l'intention et à la situation. Malheureusement, en Finlande, les compétences situationnelle et intentionnelle sont complètement laissées de côté dans la mesure où les examens nationaux ne comportent pas d'épreuve orale en français. La maîtrise des connaissances interprétatives s'appuie sur des savoirs encyclopédiques antérieurs. La contextualisation des énoncés ainsi que la compétence référentielle permettent en effet de comprendre l'implicite, l'ironie et l'humour en langue cible. Le travail sur une variété de supports (p.ex. textes littéraires, journalistiques, sketches...) donne accès à cette compréhension. L'évaluation du savoir-interpréter est donc possible.

Le type de connaissances le plus difficile à évaluer reste par conséquent le savoir-être. Les objectifs à atteindre dans ce domaine sont moins clairement définis car ils débordent les connaissances savantes et langagières. Dervin s'interroge d'ailleurs sur la langue à privilégier pour ce type d'évaluation :

Un problème à prendre en considération pour le « comment » est de savoir si les composantes doivent être évaluées dans la langue maternelle de l'apprenant-utilisateur, en langue étrangère ou en lingua franca (ou en utilisant l'ensemble de ces langues). (Dervin, 2007 : 112).

Pour l'auteur, l'évaluation des compétences interculturelles repose sur un travail de l'apprenant suivant les quatre pistes pédagogiques suivantes :

- L'acquisition d'outils théoriques anthropologiques, sociologiques et linguistiques tirés des *Cultural Studies*
- La tenue d'un « journal de stratégies » utilisées pour faire face à certaines situations dans des contextes interculturels
- L'auto-analyse grâce à un « journal de bord et d'étonnements »
- La multiplication des discussions avec l'entourage sur les savoir-faire et savoir-agir/réagir. (*ibid.*)

La première piste correspond aux savoirs généraux dont nous avons parlé et les deux suivantes à l'*Autobiographie de rencontres interculturelles* mise en place par le Conseil de l'Europe. Le modèle de compétences que Dervin (id. : 115-117) propose comprend : « le savoir-faire I : discerner les identifications ; le savoir-faire II : prêter attention aux discours ; le savoir-réagir/agir : contrôler ses émotions/ ses discours ». La première composante concerne l'identification des identités auto-attribuées ou attribuées par l'Autre. La réflexion sur le recours aux stéréotypes et la distinction des représentations endogènes ou exogènes en constituent le point de départ. La deuxième composante fait appel aux connaissances langagières et interprétatives des discours : les modalités permettent par exemple d'atténuer un discours potentiellement ethnocentrique. Enfin, la troisième composante correspond selon nous au savoir-être du CECRL. Dervin (id. : 117) invite l'apprenant à contrôler ses émotions afin de ne pas tirer de conclusions hâtives, culturalistes et généralisantes à partir d'une situation particulière (p.ex. en cas de malentendu interculturel). L'acquisition de certains savoir-faire et surtout des savoir-être pose également un problème d'ordre éthique. L'enseignant est-il en droit de se poser en pourfendeur de l'ethnocentrisme et en promoteur de l'idéologie dominante ? C'est sur ce point que nous proposons de réfléchir dans la sous-partie suivante.

## 2.3. De l'intégration de la CC et de la CCI au projet de l'EPI : difficultés et critiques

Le paradigme européen de l'EPI, bien qu'ayant suscité un vif engouement, fait l'objet de critiques, anticipées par les auteurs de *Compétence plurilingue et pluriculturelle* :

On devine de quels soupçons peut être l'objet, quant à la santé cognitive des personnes ou à la bonne marche des nations, la promotion d'un plurilinguisme qui ne serait plus seulement l'apanage de ces individus d'exception que l'usage désigne non du terme de *plurilingue*, mais de celui de *polyglotte*. (Coste, Moore et Zarate, 2009 : 10).

Dans « Le plurilinguisme sur un baril de poudre : splendeur d'un idéal et violences des pratiques », Dahlet (2011 : 45) explique à quel point l'expérience plurilingue peut s'avérer déstabilisante, allant même parfois jusqu'à « faire voler en éclats des postures identitaires en elles-mêmes déjà fragilisées ». Dahlet dénonce l'engouement unanime de la communauté politico-éducative pour cette utopie du plurilinguisme. Il souligne les rapports de force et autres conflits générés par cet idéal manifeste, notamment dans la configuration de répertoires plurilingues contestés par les locuteurs eux-mêmes. Il affirme en outre que le plurilinguisme va jusqu'à être perçu comme une menace en raison de « la guerre des langues » (Calvet, 1999) :

Avant d'être la force de paix qu'on attend, l'inclusion plurilingue est d'abord une force de frappe, qui met [...] à l'épreuve de sa discrimination et de ses périls, le corps-à-corps des langues, quand et là où il apparaît. (Dahlet, 2011 : 51).

Néanmoins, Dahlet admet que les identifications positives aux répertoires linguistico-culturels de plusieurs communautés engendrent des « plurilingues heureux » (id. : 52), même si ces identifications positives constitueraient d'après lui des exceptions.

Nous ne pensons pas que l'EPI dépossède de quelque manière que ce soit un locuteur de son identité ni de sa langue maternelle. Il s'agit plutôt d'après nous de l'adjonction de compétences linguistiques et ethnorelativistes permettant de lutter contre une uniformisation des modes de pensée, due à l'extension d'un anglo-américain hégémonique dans un monde globalisé. Nous reconnaissons cependant qu'une imposition plurilingue et interculturelle dans certains contextes (pays anciennement colonisés par exemple) peut, à juste titre, être mal vécue par les apprenants si l'éventail de langues proposées n'est pas suffisamment large. Il faudrait donc laisser le choix des langues à ces derniers sans toutefois remettre en cause le principe plurilingue. Rappelons qu'en Finlande, l'apprentissage à l'école du suédois (certes, langue nationale mais très minoritaire par rapport à la langue finnoise) est imposé pour des raisons davantage historiques et politiques que pour tendre vers un idéal plurilingue et pluriculturel. De nombreux apprenants s'en plaignent et souhaiteraient pouvoir étudier une autre langue à la place du suédois. Ce rejet provient en grande



partie du caractère obligatoire de l'apprentissage. Or, l'apprentissage d'une langue vécu comme une contrainte conditionne l'image que les apprenants auront de celle-ci et par conséquent, leur motivation en cours. Castellotti et Moore (2011 : 252) reconnaissent également le caractère à la fois critique et utopique de la notion de plurilinguisme. L'éducation interculturelle subit les mêmes attaques que l'éducation plurilingue souhaitée par le Conseil de l'Europe. Par exemple Zarate (1997 : 9), pourtant favorable aux travaux du Conseil de l'Europe auxquels elle a largement contribué, précise que la notion de représentation mène à une réflexion éthique. Elle se demande notamment à quel titre l'école aurait une légitimité pour infléchir des valeurs héritées par exemple de la famille. En effet, l'idéologie éducative est fondée en partie sur des raisonnements politiques, comme c'est le cas de l'EPI. C'est pourquoi les approches prônées sont à juste titre critiquables : elles correspondent bien souvent à des finalités davantage sociétales, politiques ou même économiques qu'à une véritable volonté didactique et pédagogique totalement déconnectée du contexte national ou supra-national (en l'occurrence ici, européen). Dans la modélisation des compétences culturelles et interculturelles, le développement du savoir-être pose, en soi, un problème d'ordre moral et éthique au didacticien :

#### SAVOIR, TROIS FOIS SAVOIR

Savoir et savoir-faire, c'est-à-dire les concepts et leur application, ne méritent, certes, aucun commentaire. Ils sont bien à leur place. Mais le savoir-être est proprement insensé. Un enseignant de langue serait-il qualifié pour transmettre à qui que ce soit les modalités éthiques d'une conduite personnelle adéquate ? Et au nom de quoi ? Pourquoi, surtout, quelqu'un dicterait-il à d'autres (de cultures multiples d'appartenance, par hypothèse) la manière juste d'être ? On ne voit pas pourquoi l'enseignement des langues aurait pour charge de transmettre un savoir-être. Il n'y a là-dedans aucune justification possible. Le mot « être » d'ailleurs, est tellement intime, tellement à la fois personnel et culturel, qu'il se situe bien au-delà d'un simple apprentissage langagier. (Porcher, blog de l'ASDIFLE, cité par Maurer, 2011 : 148).

La didactique des langues-cultures a progressivement glissé des enseignements langagiers et civilisationnels vers des objectifs éminemment politiques. Personne ne peut réfuter l'intérêt de former des citoyens tolérants et ouverts à la rencontre interculturelle. La question est : est-ce à l'enseignant de langues de véhiculer une idéologie politique ? La multiculturalité des sociétés occidentales et la montée des communautarismes ont entraîné dans l'éducation, depuis les années 70, une réflexion plus poussée sur l'intégration des minorités et la coexistence pacifique des peuples :

Comme solution au défi du multiculturalisme, la démocratie met l'accent sur l'identité civique comme dimension nécessaire de l'appartenance à la société démocratique – ce qui constitue la citoyenneté. (Barber, 1996 : 153).

Nous avons montré (cf. I.1.2.) le lien intrinsèque entre langue et culture. Les enseignements de langues doivent-ils pour autant prendre en charge cette éducation à la tolérance ? Comme les

programmes finlandais des années 2000 l'expliquent, nous pensons que l'enseignement d'une langue-culture est l'un des domaines qui permet une réflexion sur l'identité culturelle et la connaissance des autres cultures, même si le programme-cadre souligne que ces thèmes transversaux doivent être communs à toutes les matières. L'enseignement des langues est donc un lieu propice à cette éducation, pour peu que l'on partage les idéaux et finalités de l'EPI. Depuis 2006, Puren (2012b) reproche au Conseil de l'Europe l'absence de débat démocratique mais aussi l'absence de débat scientifique sur ces questions, au point d'exiger un moratoire sur les politiques linguistiques européennes. L'intégration de ces nouvelles dimensions dans des cours originellement destinés à l'acquisition de connaissances linguistiques pose problème si la finalité éducative est de « construire de toutes pièces l'identité du futur citoyen européen » (Maurer, 2011 : 1), ce qui reviendrait à une « instrumentalisation des systèmes éducatifs » (id. : 7). Maurer formule les critiques les plus virulentes à l'égard de ce qu'il appelle « une propagande politique » :

Parce que l'on accepte que l'Europe continue à mettre en place des politiques de mise en concurrence des peuples européens et ait besoin pour apaiser les tensions inévitables qui en résultent déjà de diffuser une culture du respect de l'altérité. (Maurer, 2011 : 6).

Ce récent paradigme s'inscrit en effet dans l'idéologie d'une Europe libérale, favorable à la mobilité et à la libre circulation, pour des raisons peut-être plus économiques que philosophiques. L'autre critique émise par l'auteur (id. : 145) est la minoration de l'importance des savoirs linguistiques au profit de savoirs instables et difficiles à évaluer. En Finlande, ce recul des exigences n'est notable que dans les instructions officielles mais pas sur le terrain où la priorité reste l'acquisition de compétences lexico-grammaticales. Nous pensons que l'acquisition des compétences culturelles et interculturelles ne doit pas se faire au détriment des compétences linguistiques : elle doit s'ajouter aux savoirs linguistiques et non les destituer. D'ailleurs, les compétences culturelles s'appuient selon nous sur ce socle de connaissances savantes et de capacité linguistiques. Elles ne s'acquièrent pas *ex-nihilo*. Nous ne pensons pas qu'il faille rejeter en bloc la politique éducative plurilingue et interculturelle car nous estimons que la fin (coexistence pacifique, intercompréhension) justifie les moyens (intégration de la CC et de la CCI aux enseignements de langues). Toutefois, nous croyons que l'enseignement des langues n'a pas à juger, contrôler ni « corriger » le positionnement idéologique et moral des apprenants. Par conséquent, le compromis que nous proposons consiste à intégrer les différents savoirs décrits dans notre modélisation mais à laisser de côté l'évaluation de la composante, à juste titre, la plus polémique : le savoir-être. Ainsi, l'enseignant pourra dispenser les savoirs utiles à la rencontre interculturelle sans avoir à mesurer l'adéquation de l'apprenant à une « idéologie » éducative et surtout politique, fût-elle dominante.

## Conclusion partielle

**Les attitudes vis-à-vis de la différence culturelle sont étroitement liées aux processus d'affirmation identitaire. Elles ne peuvent donc être traitées pédagogiquement comme des attitudes qu'il faut éradiquer.** [...] Le formateur qui adopte une démarche d'ouverture à l'autre se trouve au cœur d'un dispositif contradictoire : apprendre à ses élèves en quoi ils sont les membres d'une communauté donnée et donc décrire l'autre à travers les représentations sociales qui circulent au sein de cette communauté ; apprendre à ses élèves à se distancier des valeurs de sa communauté d'appartenance et découvrir un système de valeurs qui est potentiellement différent, voire contradictoire, avec celui dans lequel ils sont socialisés. (Byram et Zarate, 1996 : 9, nous soulignons).

L'approche communicative préconisée et largement utilisée en FLE depuis les années 80 a pour objectif la préparation des apprenants à la communication et donc au contact avec « l'altérité francophone ». Cette avancée méthodologique a le mérite d'avoir favorisé une approche par compétences tenant véritablement compte des échanges interpersonnels mais surtout des usages sociaux de la langue. En effet, l'objectif fonctionnel et utilitaire de l'approche communicative a engendré un glissement méthodologique de la grammaire et de la linguistique vers la sociolinguistique et sa composante socioculturelle. Les pratiques ayant cours au sein d'un même ensemble social donnent lieu à des manifestations linguistiques et langagières, d'où l'importance pour le didacticien de connaître ces pratiques, de les théoriser, pour mieux transmettre leur connaissance auprès des apprenants de langue.

La double dimension adaptative de la langue constitue le fondement de toute approche qui se veut communicative : ainsi, selon cette théorie, la production d'un acte de langage résulte de la fusion entre l'intention du locuteur au moment de l'énoncé et la situation dans laquelle il doit interagir. La prise en compte de la variabilité des actes de langage selon ces deux critères a motivé la volonté de maîtrise chez l'apprenant des codes de la langue (autres que grammaticaux) et la constitution d'une compétence culturelle elle-même subdivisible en micro-compétences. Les didacticiens ont pris la mesure de la charge culturelle contenue dans tout enseignement linguistique et ont opéré des changements méthodologiques pour mieux l'intégrer aux pratiques de classe. Le rôle de l'enseignant a concomitamment changé : de modèle linguistique et détenteur du savoir, il est devenu progressivement un tuteur linguistique, un animateur d'activités pédagogiques et un médiateur culturel. Le pendant négatif de cette démarche communicative visant à une meilleure compréhension langagière et sociale se manifeste dans l'éclectisme des contenus et le délaissement de connaissances grammaticales solides qui, selon nous, constituent le préalable à l'enseignement d'une compétence culturelle en langue cible. La langue doit devenir à la fois un objet et un moyen d'étude du culturel (Collès, 2007b : 64).

Les recherches menées en DLC ces dernières années nous amènent à retenir trois pistes pour la didactisation des savoirs culturels et interculturels : l'ethnographie de la communication (pour les rituels conversationnels en langue étrangère), la psychologie sociale (analyse des représentations), l'approche anthropologique. Reste donc à élaborer des activités pédagogiques pour rendre les résultats de ces recherches opératoires en classe de FLE. Selon nos observations de classe, la base du cours de FLE en Finlande est constituée essentiellement de l'étude scrupuleuse du manuel, parfois enrichie d'informations et d'expériences culturelles émanant de l'enseignant, avec un recours plus que limité à d'autres supports à forte teneur culturelle (documents authentiques, échanges internationaux, utilisation des TICE...), ce que les enseignants admettent bien volontiers et déplorent.

En parlant du FLS, Dumont (2008 : 143) explique qu'une véritable démarche d'apprentissage conscientisée doit se mettre en place. Celle-ci passe par l'explicitation des faits de langue et le recours à un métalangage minimum (notamment la terminologie grammaticale). Il nous semble que cette remarque s'applique également à l'enseignement du FLE dans la mesure où cette discipline est actuellement réduite trop souvent à cette simple préparation à l'interaction avec des francophones. Par ailleurs, l'auteur insiste sur les grands principes qui devraient régir, selon lui, les systèmes éducatifs actuels (id. : 169) :

Le développement des aptitudes à la compréhension d'un monde extérieur très difficile à saisir dans son homogénéité et sa solidarité, du fait même de sa diversité ;

Le développement des aptitudes à la compréhension et à la production du sens et de la richesse de cette diversité, sous toutes ses formes ;

L'accomplissement de soi à informer, à s'informer, à communiquer, à s'ancrer dans son imaginaire et dans son identité, au plan collectif et individuel.

Le prescriptif didactique dans le domaine culturel et interculturel peut s'avérer vain dans la mesure où les contextes d'enseignement sont rarement comparables. Une didactique du français langue-culture étrangère applicable à toutes les situations, tous les contextes, tous les niveaux est impossible à théoriser. Cependant, la modélisation des savoirs culturels et interculturels semble possible et peut constituer la base d'une réflexion sur les contenus concrets et processus d'apprentissage.

Les contraintes de temps, d'espace et d'objectifs curriculaires ne permettent pas l'enseignement de toutes les dimensions culturelles qu'il serait souhaitable de prendre en considération. La transposition méthodologique de ces finalités didactiques s'avère délicate, voire inapplicable dans

un contexte scolaire dont les objectifs en classe de langue sont quasi-exclusivement langagiers d'après les programmes. Dans ces conditions de non-évaluation de la CC ou de la CCI, l'enseignant a tout intérêt à ne pas s'écarter du manuel et à baser son enseignement sur des finalités lexico-grammaticales. Les apprenants de français déplorent cette méthodologie, comme l'illustre ce témoignage de l'une de nos étudiantes :

Ce qu'on fait d'habitude dans les cours du français en Finlande, c'est surtout de suivre le manuel trop fidèlement. Cela n'améliore pas vraiment la créativité de l'enseignant ni celle des élèves. Ce que je me souviens de mes cours de français, j'ai l'impression qu'on a suivi le manuel avec ses exercices, écouté des chapitres et rédigé quelques écrits. Nous n'avons pas fait beaucoup d'autres choses. (K.V., étudiante en linguistique appliquée, avril 2012).

Or, dans le cadre de la classe, de nombreuses activités et contenus « à charge culturelle ou interculturelle<sup>153</sup> » sont envisageables ; les didacticiens exploitent toutes les pistes possibles depuis les années 80 : le lexique, la littérature, l'utilisation des TICE, etc. Kramsch (1997 : 82) insiste par exemple sur la prise en considération de la métaphore, non comme une figure de style mais comme « une attitude vis-à-vis du monde ». Il faudrait selon elle aller au-delà d'un savoir-faire interprétatif pour s'orienter davantage vers une véritable appropriation des phénomènes observables :

Il peut être utile de compléter le « voir » de Zarate par le « voir comme » de Ricoeur, la capacité qu'a l'imagination métaphorique de maintenir dans et par le langage la tension de deux vérités contradictoires sans qu'elles s'annulent l'une l'autre. (Kramsch, 1997 : 84-85).

Ce « voir comme » métaphorique est perçu par Coste (1997 : 104) comme un « dédoublement des points de vue », une « bifocalisation du regard ». Chaque apprenant, à son échelle, doit pouvoir devenir un médiateur culturel. Afin de favoriser le dialogue interculturel et l'éducation d'un citoyen interculturel, le Conseil de l'Europe a initié le projet de l'éducation plurilingue et interculturelle. L'un des objectifs de cette politique éducative est le développement de l'ethnorelativisme, autrement dit l'éducation à la perception et à la compréhension d'un univers symbolique différent du sien et l'anticipation de conduites en adéquation avec cet univers symbolique autre dans l'interaction. La dimension militante d'un projet européen visant au développement de compétences plurilingues et interculturelles est aujourd'hui contestée. Des voix s'élèvent en effet contre cette volonté européenne d'imposer en didactique une certaine morale sociale « politiquement correcte ». Nous comprenons ces critiques et ne sommes pas dupe des enjeux politiques qui sous-tendent une « éducation à la citoyenneté démocratique et européenne ».

---

<sup>153</sup> Pour paraphraser Galisson (CCP).

Cependant, nous soutenons que l'enseignement du FLE ne doit pas être réduit à des contenus linguistiques. Les apprentissages culturels étaient auparavant mis de côté et réduits à l'accumulation de connaissances encyclopédiques. Or, les cultures, considérées jusqu'à récemment comme nationales sont devenues poreuses, en raison de la mondialisation, des nouvelles technologies et d'une mobilité accrue des populations. L'interculturel est devenu une finalité didactique qui s'est partiellement substituée à la maîtrise des savoirs. Apprendre une langue, c'est aussi découvrir une autre culture, un autre univers référentiel, ce qui implique une réflexion sur les identités individuelles, collectives et leurs représentations. Ces deux versants ne sont pas mutuellement exclusifs mais complémentaires : l'apprentissage de l'un ne doit pas se faire au détriment de l'autre.

## CONCLUSION FINALE

[...] les réponses à ces questions relatives à l'objet culture-civilisation sont complexes en ce qu'elles engagent davantage que des décisions de pure technique pédagogique. Mais il n'empêche qu'elles sont **aussi** de l'ordre des méthodologies d'enseignement. Et c'est la perspective que nous retiendrons ici : si la gestion des dimensions culturelles de la classe de langue a des implications éducatives fortes, celles-ci devraient aussi pouvoir être prises en charge au moyen de techniques d'enseignement opérationnelles, de manière à ne pas faire disparaître la question du « comment ? » au profit de celle du « pourquoi ? » ; en somme, pour ne pas confondre finalités des enseignements et mise en œuvre d'objectifs pédagogiques. (Beacco, 2000 : 21).

A l'origine, nous avons tenu à donner à notre recherche un caractère interdisciplinaire dans la mesure où le concept de culture est, lui, transdisciplinaire par essence. Philippe Blanchet (2011a : 71) explique que l'interdisciplinarité implique d'explicitier « comment telle information ou tel concept pris dans tel autre domaine enrichit notre recherche, même s'ils sont issus d'un courant scientifique « antagoniste » ». C'est bien là le fondement même de notre cadre épistémologique et théorique mais aussi le principal problème que nous avons rencontré. Le concept de culture recouvre tant de significations qu'il nous a paru indispensable de dégager les principaux paradigmes dans différents champs de recherche et de les mettre en parallèle, en relevant les apports d'une science à une autre dans une démarche initialement comparatiste. Il s'est avéré que notre postulat de départ sur l'interdisciplinarité du concept de culture s'est mué en constat de transdisciplinarité quant à l'objet culture, qui appartient originellement au champ de l'ethno-anthropologie. Le terme de « représentation » a également été emprunté par la didactique à la psychologie sociale. Ainsi, les concepts sur lesquels repose notre réflexion appartiennent à plusieurs disciplines à la fois, qui les ont théorisés de manière sensiblement différente (c'est aussi le cas pour les notions d'identité, d'altérité), d'où la nécessité de regarder au-delà de la DLE seule. Nous avons souhaité décrypter les conceptions existantes de la culture dans d'autres champs scientifiques que la didactique pour mieux réexaminer ces termes dans un cadre pédagogique et voir quelle était la conceptualisation de ce terme en classe de langue. La culture a-t-elle gardé son acception de civilisation malgré les différents discours didactiques ? La présentation de la culture et les contenus culturels choisis sont-ils devenus un moyen d'accéder à l'éducation interculturelle par la relativisation des normes des apprenants ?

Au-delà de la simple formation linguistique scolaire, le paradigme didactique dans lequel nous inscrivons notre recherche vise à terme à former des citoyens interculturels ou au moins plurilingues et pluriculturels, capables d'ôter la « paire de lunettes culturelle » (De Salins, 1992 : 10) qui les condamne à un ethnocentrisme contre-productif. Il s'agit d'amener l'apprenant à

structurer puis à restructurer ses savoirs mais aussi ses attitudes : manières de faire, d'être, d'interpréter puis de devenir. Dans cette approche, la déconstruction des représentations sociales prend tout son sens :

L'apprenant est un acteur social, déjà socialisé dans une culture donnée et c'est à travers les représentations qui y ont été construites qu'il lira la réalité étrangère. (Zarate, 2006 : 98-99).

Les filtres interprétatifs modifient la perception de l'altérité, engendrent une cristallisation des représentations et une distanciation entre culture source et culture cible. Amener l'apprenant à une représentation différenciée du monde, c'est mettre en place un processus de défamiliarisation d'une vision propre du réel. Ainsi, l'apprenant est amené à réviser son cadre de référence. Nos cadres conceptuels peuvent être reconfigurés par l'expérience, y compris par l'expérience d'apprentissage d'une LE.

Le manuel sert de trait d'union entre deux réalités qui se rencontrent à travers des auto- et hétéro-représentations : « Médiateur de la réalité, le document n'en est jamais que le représentant, mandaté auprès de la classe » (Zarate, 2006 : 123). Nous avons cherché à comprendre quel discours didactique sur la culture et quelle conceptualisation de celle-ci transparaissaient dans les différentes séries de manuels publiées sur notre terrain d'étude depuis 1965. En Finlande, le manuel reste en effet un support écrit utilisé de façon systématique dans l'enseignement secondaire. L'une des questions auxquelles nous avons essayé de répondre a été fondamentale dans les travaux de Zarate (id. : 12) sur les représentations de l'étranger : « Au bénéfice de quelle culture se fait la description scolaire ? ». Pour ce faire, nous avons souhaité observer les effets de valorisation et de dévalorisation identitaires, comme l'avait fait Auger dans ses travaux. Notre analyse des contenus culturels et interculturels s'est donc doublée d'une analyse du discours porté par l'énonciateur à chaque époque. L'analyse qualitative permet de mettre au jour l'axiologie (subjectivèmes) des représentations de l'identité collective et la subjectivité de l'énonciation (déictiques).

Dans notre corpus, les processus de valorisation/dévalorisation du Même (le Finlandais) et de l'Autre (le Français) ont tellement évolué qu'ils se sont même inversés en l'espace de quarante ans (ce que nous appelons le « renversement axiologique »). Or, le développement d'une compétence culturelle ne devrait impliquer ni survalorisation ni dépréciation des cultures source et cible dans le matériel pédagogique. Il serait judicieux que les concepteurs de manuels s'interrogent davantage sur l'axiologie des représentations qu'ils mettent en discours car, sans leur relativisation en classe par l'enseignant, ces représentations se cristalliseront sûrement et conditionneront les futurs échanges de l'apprenant avec l'altérité « réelle ». La valorisation, lorsqu'elle est excessive, ce qui



nous semble être le cas à partir des années 1990 (*Sur le Vif*), hiérarchise les cultures. Il est difficile pour l'énonciateur de valoriser à la fois la culture qu'il présente et celle des apprenants. Dans cette dialectique, si le Même est valorisé, l'Autre court le risque de ne pas supporter la comparaison et d'être déprécié. Or, comme le souligne Auger (2007a), le manuel se doit de respecter le « contrat de parole didactique », c'est-à-dire de viser autant que possible l'objectivité et la neutralité. De plus, une axiologie dépréciative peut influencer sur la motivation intégrative des apprenants, pourtant nécessaire à l'apprentissage.

Notons toutefois que cette analyse qualitative d'un matériau ne permet pas de formuler des conclusions sur la relativisation du discours du manuel, comme le souligne Kramsch (1997 : 81) : « Le sens des phénomènes culturels observés est indissociable du discours qui essaie de les mettre à jour, du commentaire qui les accompagne, du dialogue qui tente de les éclairer ». En effet, qu'en est-il de la mise à distance de l'énoncé par l'enseignant ? Y a-t-il relativisation et contextualisation des représentations véhiculées et des stéréotypes énoncés ? Un manuel, même regorgeant de stéréotypes peut en effet servir d'outil de relativisation culturelle. Son exploitation et son interprétation par l'enseignant engendreront une relativisation ou un renforcement des représentations initiales de l'apprenant.

Nous avons voulu analyser les discours des apprenants, des enseignants et des énonciateurs des manuels ainsi que les contenus des programmes-cadres et des séries retenues pour l'étude. Compte tenu du choix de notre corpus, certains paramètres n'ont pas pu être pris en compte, comme le « curriculum caché », transmis par exemple par les médias et les parents. Ce curriculum parallèle peut en effet entrer en conflit avec un idéal européen de formation de citoyens interculturels. Nous ne pouvons donc savoir comment ces discours didactiques sont finalement intégrés dans le quotidien des apprenants.

Les sociétés d'aujourd'hui sont multiculturelles en conséquence des migrations de population, de la globalisation, des échanges commerciaux, scolaires et professionnels et donc de l'intense mobilité qui s'accroît chaque année un peu plus. Ces bouleversements sociétaux appellent à une redéfinition des objectifs pédagogiques et didactiques quant à la formation culturelle et interculturelle des apprenants de langue étrangère. Comme l'indique Byram (2009 : 3), « les risques que fait courir à la cohésion sociale le développement du multiculturalisme doivent être désamorcés par l'éducation au dialogue interculturel qui dépend de l'acquisition de compétences interculturelles ». Ainsi, les systèmes éducatifs et les politiques linguistiques envisagées par les

décideurs peuvent grandement contribuer à la réussite de ce projet de formation de citoyens européens pluriculturels.

A l'heure de la montée des nationalismes en Europe, il devient urgent de faire des curricula les vecteurs d'une formation au dialogue interculturel. Ces itinéraires réflexifs permettraient le développement d'une conscience ethnorelativiste chez les apprenants de demain et ainsi de maintenir une cohésion sociale menacée par les replis communautaires et les discours stigmatisants. Byram (id. : 7) explique que les sociétés industrielles et postindustrielles se considéraient jusqu'à il y a peu comme des Etats homogènes ; or, elles se retrouvent confrontées à la constitution de groupes sociaux minoritaires qu'il qualifie de « vulnérables » dans la mesure où ces sociétés ne savent pas forcément gérer efficacement leur insertion sociale. Aucune société en réalité ne peut être qualifiée d'homogène.

Les dérives communautaristes, intégristes ou indépendantistes représentent souvent la réaffirmation très forte d'une identité que l'on pense en danger, que cette identité se résume à une appartenance ethnique, nationale, religieuse, linguistique ou autre. Chacun est la somme d'identités plurielles, multiples et composites et si l'une des identités est atteinte, critiquée voire attaquée, l'individu a parfois une réaction d'auto-défense salutaire mais extrême par laquelle il exacerbe cette composante de son identité qui, avant la menace, ne demeurait qu'une composante parmi tant d'autres. Toute menace sur l'identité engendre un risque de radicalisation face à l'émetteur de la menace, perçu comme un ennemi du Soi.

Amin Maalouf expliquait déjà cette tentation de repli identitaire en 1998, dans son ouvrage *Les identités meurtrières*. Par exemple, certains peuples non occidentaux peuvent ressentir un sentiment d'humiliation lorsqu'ils perçoivent leur langue-culture comme dominée, en raison de la méconnaissance de leur langue par les peuples occidentaux :

Lorsqu'ils parlent avec un Occidental, c'est toujours dans sa langue à lui, presque jamais dans la leur ; au sud et à l'est de la Méditerranée, on trouve des millions de personnes capables de parler l'anglais, le français, l'espagnol, l'italien. En face, combien d'Anglais, de Français, d'Espagnols ou d'Italiens ont jugé utile d'étudier l'arabe ou le turc ? Oui, à chaque pas dans la vie, on rencontre une déception, une désillusion, une humiliation. Comment ne pas en avoir la personnalité meurtrie ? Comment ne pas sentir son identité menacée ? (Maalouf, 1998 : 87).

Il explique en outre que chaque individu est dépositaire de deux héritages : vertical et horizontal<sup>154</sup>, respectivement issus de l'hérédité ou du monde dans lequel il vit :

---

<sup>154</sup> Voir aussi Abdallah-Pretceille (2005 : 11).

[l'héritage] « vertical » lui vient de ses ancêtres, des traditions de son peuple, de sa communauté religieuse ; [l'héritage] « horizontal » lui vient de son époque, de ses contemporains. C'est ce dernier qui est, me semble-t-il le plus déterminant, et il le devient un peu plus encore chaque jour. (id. : 119).

Paradoxalement, l'individu fait souvent primer l'héritage vertical (ou « legs mémoriel partagé » chez Porcher, 1997 : 15) de son identité sur l'héritage horizontal qu'il partage avec ses pairs. Cette dichotomie rend encore plus sensible toute menace ou tentative de négation d'une partie de cet héritage vertical.

Pour composer avec ces identités multiples, il faut les considérer, c'est-à-dire admettre qu'elles existent et que nos identités ne sont pas forcément les mêmes. La problématique des dimensions culturelles dans l'enseignement du FLE dépasse donc les simples enjeux langagiers que l'on met habituellement en avant dans l'enseignement-apprentissage de la langue étrangère. Il s'agirait désormais, si les programmes et le matériel scolaires s'adaptaient aux recommandations du Conseil de l'Europe, d'éduquer les apprenants de langue à une « citoyenneté interculturelle » grâce à laquelle ces derniers deviendraient de véritables acteurs sociaux en interaction avec les communautés qui les environnent. Cet objectif ultime nécessite de considérer les compétences culturelles et interculturelles comme aussi importantes que les compétences linguistiques et langagières, ce qui est loin d'être le cas dans le contexte que nous étudions. « Aussi » importantes ne signifie pas « plus » importantes. Il faudrait repenser les enseignements de langues car l'approche communicative intègre le culturel et le langagier en même temps, dès le niveau débutant. Or, nous pensons que sans une solide base morphosyntaxique et lexicale, il est très difficile pour les apprenants d'intégrer le code social et communicatif lié à la langue. Tout se mélange dans leur esprit et ils ont des difficultés à contextualiser les situations de communication et à adopter le bon cadre culturel de référence en raison de la multiplicité des supports et de l'iconographie, dont la présence est parfois inutile et non justifiée. Nous soutenons que le débutant a besoin de catégoriser l'information pour la rendre intelligible car il découvre un monde de références qui n'est pas le sien. Tant que ces bases ne sont pas acquises et utilisées de façon automatique, l'apprenant aura naturellement tendance à catégoriser toutes les informations, y compris celles concernant la culture.

Les enseignants abordent tous les supports disponibles par une entrée grammaticale et non culturelle. De nombreux étudiants finlandais en cours de linguistique appliquée nous ont avoué avoir été un peu perdus en utilisant les manuels actuels : ils réclamaient une grammaire plus construite, plus claire et non noyée dans des dizaines d'informations qu'ils ne peuvent assimiler. En effet, dans les deux dernières séries analysées, nous constatons que sur une même page, peuvent

se trouver trois photographies, une chanson, un texte, une citation, une caricature... Comment imaginer que l'enseignant pourra à la fois exploiter les données linguistiques et les données culturelles de cette page tout en respectant le programme ? Certes, les apprenants disposent de plus d'informations culturelles qu'avant sur la France et les pays francophones, ce qui est un progrès, mais il ne faut pas que cela se fasse aux dépens des compétences grammaticales. Comment en effet pourraient-ils comprendre certaines variations sociolinguistiques (géographiques, niveaux de langue, etc) s'ils ne maîtrisent pas la norme de référence par rapport à laquelle ces écarts font sens ? Après cette étude, il est très surprenant de constater non seulement que les manuels ont essayé de présenter toutes sortes de dimensions culturelles mais aussi que les objectifs à atteindre demeurent essentiellement grammaticaux dans la pratique, malgré les recommandations des programmes-cadres.

Cette recherche a ouvert plusieurs pistes de réflexion quant à l'intégration des dimensions culturelles et interculturelles dans l'enseignement du FLE en Finlande :

- Il est nécessaire d'établir un référentiel clair des compétences culturelles et interculturelles comme le CECRL l'a fait avec les compétences langagières. Ce référentiel, non applicable à tous les contextes, pourra néanmoins servir de base pour les enseignants et concepteurs de matériel pédagogique. Si nous laissons de côté les savoir-être, il est possible de structurer l'enseignement des savoirs culturels cultivés et anthropologiques, des savoirs socioculturels et sociolinguistiques, des savoir-interpréter et des savoir-faire interculturels.
- L'absence de formation des enseignants à la CC et à la CCI est préjudiciable à la poursuite de ces objectifs. Ils ont eux-mêmes appris le français à travers les manuels que nous avons analysés : il nous semble donc important de former la nouvelle génération d'enseignants aux savoirs qu'ils sont censés didactiser et transmettre.
- L'évaluation en Finlande devrait porter également sur ces savoirs et les examens officiels intégrer une épreuve orale, sans quoi, la production écrite et la grammaire demeureront les seules compétences « maîtrisées » par les apprenants. Les savoirs culturels sont complémentaires et consécutifs aux compétences linguistiques et ne peuvent se substituer à elles.

- Les manuels devraient respecter le Contrat de parole didactique qui leur impose l'objectivité dans la présentation de l'identité et de l'altérité. Un travail sur l'axiologie des représentations dans ces outils semble indispensable pour que l'ethnorelativisme trouve sa place sans entraîner de hiérarchisation. L'hypervalorisation du Même n'est en soi pas inquiétante si l'altérité est aussi présentée selon une axiologie positive. Or, nous avons constaté que la valorisation d'une culture entraînait, par un effet de levier, une dépréciation de l'autre culture exposée.
- Le manque de temps pour atteindre les objectifs des programmes-cadres en matière de compétences linguistiques impose un suivi à la lettre des manuels. En effet, l'utilisation des technologies dans le curriculum est aujourd'hui infime, dans un pays qui dispose pourtant des meilleures installations techniques.

Pour finir, l'enseignement de la langue doit donner à voir une culture pluraliste (tenant compte des diversités), pluriforme (culture cultivée, populaire, anthropologique...), de façon plurimodale (supports diversifiés), vivante (utilisation des TICE), dans une perspective ethnorelativiste (non comparatiste) non stéréotypée, qui multiplie les contacts directs et réels avec l'altérité.

*IL FAUT BIEN CONNAÎTRE LES PRÉJUGÉS DE SON SIÈCLE,  
AFIN DE NE LES CHOQUER PAS TROP, NI TROP LES SUIVRE (MONTESQUIEU)*

## BIBLIOGRAPHIE

ABDALLAH-PRETCEILLE Martine (1983). « La Perception de l'Autre », in *Le Français dans le monde*, n°181, novembre-décembre, pp. 40-44.

ABDALLAH-PRETCEILLE Martine (2003). *Former et éduquer en contexte hétérogène. Pour un humanisme du divers*. Paris : Anthropos.

ABDALLAH-PRETCEILLE MARTINE (2004 [1986], 3<sup>e</sup> éd.). *Vers une pédagogie interculturelle*, Paris : Anthropos.

ABDALLAH-PRETCEILLE Martine (2005 [1999], 2<sup>e</sup> éd.). *L'éducation interculturelle*. Paris : PUF.

ABDALLAH-PRETCEILLE Martine (dir.) (2006). *Les métamorphoses de l'identité*. Paris : Economica.

ABDALLAH-PRETCEILLE Martine, PORCHER Louis (2005 [1996], 2<sup>e</sup> éd.). *Education et communication interculturelle*. Paris : PUF.

ABDALLAH-PRETCEILLE Martine, THOMAS Alexander (dirs.) (1995). *Relations et apprentissages interculturels*. Paris : Armand Colin.

ADEN Joëlle (dir.) (2007). *Construction identitaire et altérité en didactique des langues*. Paris : Le Manuscrit.

ALAO George *et al.* (dir.) (2010). *Implicites, stéréotypes, imaginaires, la composante culturelle en langue étrangère*. Paris : Editions des archives contemporaines.

ALEN-GARABATO Carmen, AUGER Nathalie, GARDIES Patricia, KOTUL Eva (2003). *Les représentations interculturelles en didactique des langues-cultures : enquêtes et analyses*. Paris : L'Harmattan.

ALHO Olli (éd.) (1997). *Finland, a cultural encyclopedia*. Helsinki : Finnish Literature Society.

ALIX Christian (1994). « Chronocentrisme, ethnocentrisme : même combat ? Réflexions sur une nouvelle alliance », in BLOMART Jeannine, KREWER Bernd, *Perspectives de l'interculturel*. Paris : L'Harmattan.

ALLARD Michel (2007). « Le manuel scolaire devenu objet d'étude », in LEBRUN Monique (dir.), *Le manuel scolaire d'ici et d'ailleurs, d'hier à demain*. Québec : Presses Universitaires du Québec.

AMOSSY Ruth (2010). *La présentation de soi. Ethos et identité verbale*. Paris : PUF.

AMOSSY Ruth, HERSCHBERG-PIERROT Anne (2007 [1997]). *Stéréotypes et clichés : langue, discours et société*. Paris : Armand Colin.

ANDERSON Perry (2010). *Les origines de la postmodernité*. Paris : Les Prairies Ordinaires.

ANQUETIL Mathilde (2003), « Apprendre à être un médiateur culturel en situation d'échange scolaire », in *La médiation et la didactique des langues et des cultures*, FDLM recherches et applications, janvier 2003. Paris : CLE international.

AUBIN Paul (2007). « Le manuel scolaire québécois entre l'ici et l'ailleurs », in LEBRUN Monique (dir.). *Le manuel scolaire d'ici et d'ailleurs, d'hier à demain*. Québec : Presses Universitaires du Québec.

AUCHET Marc (dir.) (1999). *Les pays nordiques et le dialogue interculturel*. Nancy : Presses Universitaires de Nancy.

AUGE Marc (2010). *La Communauté illusoire*. Paris : Petite bibliothèque.

AUGER Nathalie (2001). « Les formes du stéréotype dans les manuels scolaires de français langue étrangère : quelques usages pour quelques stratégies », in *Marges linguistiques*, mars 2001, M.L.M.S. éditeur. Disponible sur : [www.marges-linguistiques.com](http://www.marges-linguistiques.com).

AUGER Nathalie (2003a). « Les représentations interculturelles dans des manuels de français langue étrangère en usage dans l'Union Européenne », in ALEN-GARABATO Carmen, AUGER Nathalie, GARDIES Patricia, KOTUL Eva, *Les représentations interculturelles en didactique des langues-cultures : enquêtes et analyses*. Paris : L'Harmattan.

AUGER Nathalie (2003b). « Des manuels et des stéréotypes », in *Le Français dans le Monde*, n°326, mars-avril 2003. Paris : CLE International, pp. 29-32.

AUGER Nathalie (2007a). *Constructions de l'interculturel dans les manuels de langue*. Cortil-Wodon (Belgique) : Editions Modulaires Européennes (E.M.E.), coll. Proximités : didactique.

AUGER Nathalie (2007b). « Questions de représentation : nous et les autres », in VERDELHAN-BOURGADE Michèle, BAKHOUCHE Béatrice, BOUTAN Pierre, ETIENNE Richard (coord.), *Les manuels scolaires, miroirs de la nation ?*. Paris : L'Harmattan.

AUGER Nathalie (2011). « Les manuels : analyser les discours », in BLANCHET Philippe, CHARDENET Patrick (dirs.), *Guide pour la recherche en didactique des langues et cultures : approches contextualisées*. Paris : Editions des Archives contemporaines.

AUROUX Sylvain *et al.* (1984). *Matériaux pour une histoire des théories linguistiques*. Lille : Université Charles-de-Gaulle, Lille 3.

AUROUX Sylvain (1992). *Histoire des idées linguistiques*, Tome II, *le développement de la grammaire occidentale*. Liège : Mardaga.

AUROUX Sylvain (1996). *La philosophie du langage*. Paris : PUF.

BACHMANN Christian *et al.* (1991). *Langage et communications sociales*. Paris : Didier.

BARBER Benjamin R. (1996). « Frères de sang, consommateurs ou citoyens ? Trois modèles d'identité : ethnique, commerciale et civique », in GAGNON France, MC ANDREW Marie, PAGE Michel, *Plurilinguisme, citoyenneté et éducation*. Paris : L'Harmattan.

BARTHELEMY Fabrice, GROUX Dominique, PORCHER, Louis (2011). *Le Français langue étrangère*. Paris : L'Harmattan.

BARTHES Roland (1994 [1970]). « L'ancienne rhétorique. Aide-mémoire », in *Recherches rhétoriques*. Paris : Points (1<sup>e</sup> éd. *Communications* 16).

- BASKERVILLE Rachel F. (2003). « Hofstede never studied culture », in *Accounting, Organizations and Society*, vol. 28, n°1, pp. 1-14. Londres : Elsevier Science Ltd.  
Disponible sur : [http://alanfirth01.angelfire.com/Hofstede\\_never.pdf](http://alanfirth01.angelfire.com/Hofstede_never.pdf)
- BATESON Gregory (1987). « Obstacles à tout concept de caractère national », in *Communications*, n°45, pp. 69-74. Disponible sur :  
[http://www.persee.fr/web/revues/home/prescript/article/comm\\_0588-8018\\_1987\\_num\\_45\\_1\\_1668](http://www.persee.fr/web/revues/home/prescript/article/comm_0588-8018_1987_num_45_1_1668)
- BAUMAN Zigmunt (2003). *La vie en miettes. Expérience postmoderne et moralité*. Paris : Hachette littératures.
- BAUMAN Zigmunt (2006). *La vie liquide*. Paris : Editions du Rouergue.
- BAUMAN Zigmunt (2007a). *Liquid Times. Living in an Age of Uncertainty*. Cambridge : Polity Press.
- BAUMAN Zigmunt (2007b). *Le présent liquide. Peurs sociales et obsession sécuritaire*. Paris : Le Seuil.
- BAUMAN Zigmunt (2008). *S'acheter une vie*. Paris : Editions Jacqueline Chambon.
- BAUMAN Zigmunt (2011a). *Le coût humain de la mondialisation*. Paris : Pluriel.
- BAUMAN Zigmunt (2011b). *Culture in a Liquid Modern World*. Cambridge : Polity Press.
- BAUMAN Zigmunt (2012 [2000], 2° éd.). *Liquid Modernity*. Cambridge : Polity Press.
- BEACCO Jean-Claude (1993). « Civilisation et discours sociaux en classe de langue », in *Le français dans le monde*, n°257, mai-juin 1993. Paris : Hachette Edicef.
- BEACCO Jean-Claude (2000). *Les dimensions culturelles des enseignements de langues*. Paris : Hachette.
- BEACCO Jean-Claude (2005). « Langues et répertoire de langues : le plurilinguisme comme 'manière d'être' en Europe », in *Guide pour l'élaboration des politiques linguistiques éducatives en Europe – De la diversité linguistique à l'éducation plurilingue*. Strasbourg : Conseil de l'Europe, Division des politiques linguistiques.
- BEACCO Jean-Claude (2007). *L'approche par compétences dans l'enseignement des langues : enseigner à partir du Cadre européen commun de référence pour les langues*. Paris : Didier.
- BEACCO Jean-Claude (2011a). *Les dimensions culturelles et interculturelles des enseignements de langues : état des pratiques et perspectives*. Conseil de l'Europe, Division des politiques linguistiques. Disponible sur : [http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/EducInter\\_FR.asp](http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/EducInter_FR.asp)
- BEACCO Jean-Claude (2011b). « Contextualiser les savoirs en didactique des langues et des cultures », in BLANCHET Philippe, CHARDENET Patrick (dirs.), *Guide pour la recherche en didactique des langues et cultures : approches contextualisées*. Paris : Editions des Archives Contemporaines.
- BEACCO Jean-Claude, LIEUTAUD Simonne (1981). *Mœurs et mythes : lecture des civilisations et documents authentiques écrits*. Paris : Hachette/Larousse.



- BENEDICT Ruth (2005 [1934]). *Patterns of Culture*. New York : Mariner books Edition.
- BENETON Philippe (1975). *Histoire de mots : culture et civilisation*. Paris : Presses de la fondation nationale des sciences politiques.
- BEN-MESSAHEL Salhia (2009). *Des frontières de l'interculturalité : étude pluridisciplinaire de la représentation culturelle : Identité et Altérité*. Villeneuve-d'Ascq : Presses Universitaires du Septentrion.
- BENNETT Milton J. (1986). « A developmental Approach to Training for Intercultural Sensitivity », in *Intercultural Journal of Intercultural Relations*, vol.10, n°2. New York.
- BENNETT Milton J. (1993). « Towards Ethnorelativism ; A Development Model for Intercultural Sensitivity » in *Education for the Intercultural Experience*. Yarmouth : Paige R.M. (éd.), Intercultural Press.
- BENVENISTE Emile (1966). *Problèmes de linguistique générale*, Tome I. Paris : Gallimard.
- BENVENISTE Emile (1974). *Problèmes de linguistique générale*, Tome II. Paris : Gallimard.
- BERARD Evelyne (1991). *L'approche communicative, théories et pratiques*. Paris : CLE international.
- BERRY Michael *et al.* (2009). « *That's not me* »: *learning to cope with Sensitive Cultural Issues*. Turku : Michael Berry Editor.
- BERTOLETTI Maria-Cecilia, DAHLET Patrick (1984). « Manuels et matériels scolaires pour l'apprentissage du F.L.E. Ebauche d'une grille d'analyse », in *Le Français dans le Monde*, n°186, pp. 55-63. Paris : Hachette Edicef.
- BERTRAND Olivier (dir.) (2005). *Diversités culturelles et apprentissage du français, approche interculturelle et problématiques linguistiques*. Palaiseau : Editions de l'Ecole Polytechnique.
- BESSE Henri (1984). « Eduquer la perception culturelle », in *Le français dans le monde*, n° 188, octobre 1984, pp. 46-54. Paris : Hachette Edicef.
- BESSE Henri (1985). *Méthodes et pratiques des manuels de langue*. Paris : Didier.
- BESSE Henri (1993). « Cultiver une identité plurielle », in *Le français dans le monde*, n° 254, janvier 1993, pp. 42-48. Paris : Hachette Edicef.
- BETTIGNIES Henri-Claude, LEE EVANS Paul (1977). « The cultural dimensions of top executives' careers : a comparative analysis », in *Culture and management*. Londres : Penguin books.
- BLANCHET Philippe (2011a). « La question des transferts méthodologiques interdisciplinaires », in BLANCHET Philippe, CHARDENET Patrick (dirs.), *Guide pour la recherche en didactique des langues et cultures : approches contextualisées*. Paris : Editions des Archives Contemporaines.
- BLANCHET Philippe (2011b). « Les principales méthodes et leurs techniques de construction des observables », in BLANCHET Philippe, CHARDENET Patrick (dirs.), *Guide pour la recherche en didactique des langues et cultures : approches contextualisées*. Paris : Editions des Archives Contemporaines.

- BLANCHET Philippe, CHARDENET Patrick (dirs.) (2011). *Guide pour la recherche en didactique des langues et cultures : approches contextualisées*. Paris : Editions des Archives contemporaines.
- BLONDEL Alain, BRIET Geneviève, COLLES Luc, DESTERCKE Laure, SEKHAVAT Azam (1998). *Que voulez-vous dire ? Compétence culturelle et stratégies didactiques*. Bruxelles : Duculot.
- BOAS Franz (1887a). « The occurrence of similar inventions in areas widely apart », in *Science*, n°9. Vancouver : American Association for the Advancement of Science.
- BOAS Franz. (1887b). « Museums of Ethnology and their classification », in *Science*, n°9. Vancouver : American Association for the Advancement of Science.
- BOGAARDS Paul (1988). *Aptitude et affectivité dans l'apprentissage des langues étrangères*. Paris : Didier.
- BOISVERT Yves (1996). *Le monde postmoderne. Analyse du discours sur la postmodernité*. Paris : L'Harmattan.
- BOLLINGER Daniel, HOFSTEDE Geert (1987). *Les différences culturelles dans le management*. Paris : Les Editions d'Organisation.
- BOLTON Sibylle (1991). *Evaluation de la compétence communicative en langue étrangère*. Paris : Didier.
- BONARDI Christine, ROUSSIAU Nicolas (1999). *Les représentations sociales*. Paris : Dunod.
- BOSCHE Marc (1993). *Le management interculturel*. Paris : Nathan.
- BOURDIEU Pierre (1972). *Esquisse d'une théorie de la pratique*. Paris : Le Seuil.
- BOURDIEU Pierre (1980). « L'identité et la représentation », Actes de la recherche en sciences sociales, n°35. Disponible sur : [http://www.persee.fr/web/revues/home/prescript/article/arss\\_0335-5322\\_1980\\_num\\_35\\_1\\_2100](http://www.persee.fr/web/revues/home/prescript/article/arss_0335-5322_1980_num_35_1_2100)
- BOURDIEU Pierre (1982). *Ce que parler veut dire : l'économie des échanges linguistiques*. Paris : Fayard.
- BOURDIEU Pierre (2001). *Langage et pouvoir symbolique*. Paris : Le Seuil.
- BOURSE Michel (2008). « Interculturel ou multiculturel : itinéraires sémantiques et évolution idéologique », in *Signes, discours et société*, n°1 « Interculturalité et intercommunication », juin 2008. Disponible sur : <http://www.revue-signes.info/document.php?id=495>.
- BOYER Henri (1989). « Quelle(s) compétence(s) enseigner ? », in *Travaux de didactique du français langue étrangère*, n°22. Montpellier : Presses universitaires de la Méditerranée, pp.12-25.
- BOYER Henri (1995). « De la compétence ethnosocioculturelle », in *Le français dans le monde*, n°272, avril 1995. Paris : Hachette Edicef.
- BOYER Henri (1999). « L'imaginaire ethnosocioculturel collectif et ses représentations partagées: un essai de modélisation », in *Travaux de didactique du français langue étrangère*, n° 39. I.E.F.E. Montpellier : Université Paul-Valéry, pp. 5-14.

- BOYER Henri (2003). *De l'autre côté du discours, recherches sur le fonctionnement des représentations communautaires*. Paris : L'Harmattan.
- BOYER Henri (dir.) (2007a). *Stéréotypage, stéréotypes : fonctionnements ordinaires et mises en scène, Tome I : Média(tisation)s*. Paris : L'Harmattan.
- BOYER Henri (dir.) (2007b). *Stéréotypage, stéréotypes : fonctionnements ordinaires et mises en scène, Tome II : Identité(s)*. Paris : L'Harmattan.
- BOYER Henri (dir.) (2007c). *Stéréotypage, stéréotypes : fonctionnements ordinaires et mises en scène, Tome III : Education, école, didactique*. Paris : L'Harmattan.
- BOYER Henri (dir.) (2007d). *Stéréotypage, stéréotypes : fonctionnements ordinaires et mises en scène, Tome IV : Langue(s), discours*. Paris : L'Harmattan.
- BOYER Henri, PEYTARD Jean (coord.) (1990). « Les représentations de la langue : approches sociolinguistiques », in *Langue française*, n°85, février 1990. Paris : Larousse.
- BRAUDEL Fernand (dir.) (1978). *La Méditerranée, les hommes et l'héritage*. Paris : Arts et métiers graphiques.
- BROOKS Nelson (1964). *Language and Language Learning : Theory and Practice*. New York: Harcourt Brace.
- BYRAM Michael (1992a). *Culture et éducation en langue étrangère*. Paris : Didier.
- BYRAM Michael (1992b). « Images of « others » in Foreign Language Textbooks », in *Grossbritannien, Seine Darstellung in deutschen Schulbüchern für den Englischunterricht*, DOYÉ Peter (dir). Frankfurt : Georg Eckert Institut.
- BYRAM Michael (1997). « Remarques sur les méthodes de collecte dans la recherche sur les représentations », in ZARATE Geneviève, CANDELIER Michel (coord.) « Les représentations en didactique des langues et des cultures », *Notions en question*, n°2, janvier 1997. Paris : ENS de Fontenay/St Cloud.
- BYRAM Michael (2009). « Sociétés multiculturelles et individus pluriculturels : le projet de l'éducation interculturelle », *Plateforme de ressources et de références pour l'éducation plurilingue et interculturelle*. Strasbourg : Conseil de l'Europe.  
Disponible sur : [http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/EducInter\\_FR.asp](http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/EducInter_FR.asp)
- BYRAM Michael, TOST-PLANET Manuel (2000). *Identité sociale et dimension européenne : la compétence interculturelle par l'apprentissage des langues vivantes*. Strasbourg : Conseil de l'Europe.
- BYRAM Michael, ZARATE Geneviève (1996). *Les jeunes confrontés à la différence. Des propositions de formation*. Strasbourg : Conseil de l'Europe.
- BYRAM Michael, ZARATE Geneviève, NEUNER Gerhard (1997), *La compétence socioculturelle dans l'apprentissage et l'enseignement des langues*. Strasbourg : Conseil de l'Europe.
- CABOURET Michel (2005). *La Finlande*. Paris : Editions Karthala.

CADET Lucielle, CAUSA Mariella (2005). « Rôle de la culture éducative dans la construction du répertoire didactique d'un enseignant de français langue étrangère », in BEACCO Jean-Claude (éds.), *Les cultures éducatives et linguistiques dans l'enseignement des langues*. Paris : PUF.

CADET Lucille, CAUSA Mariella (2006). « Devenir un enseignant réflexif, quel discours ? Quels modèles ? Quelles représentations ? », in *Le Français dans le Monde Recherches/Applications*, n° spécial coordonné par MOLINIE Muriel, janvier 2006. Paris : CLE-International, pp.69-83.

CAIN Albane (1997). « Linguistique et apprentissage culturel », in ZARATE Geneviève, CANDELIER Michel (coord.) « Les représentations en didactique des langues et des cultures », *Notions en question*, n°2, janvier 1997. Paris : ENS de Fontenay/St Cloud.

CALVET Louis-Jean. (2011 [1993], 7<sup>e</sup> éd.). *La sociolinguistique*. Paris : PUF.

CAMILLERI Carmel (1993). « Les conditions structurelles de l'interculturel », in *Revue française de pédagogie*, vol. 103, pp. 43-50. Disponible sur : [http://www.persee.fr/web/revues/home/prescript/article/rfp\\_0556-7807\\_1993\\_num\\_103\\_1\\_1296](http://www.persee.fr/web/revues/home/prescript/article/rfp_0556-7807_1993_num_103_1_1296)

CAMILLERI Carmel *et al.* (2002 [1990], 4<sup>e</sup> éd.). *Stratégies identitaires*. Paris : PUF.

CAMILLERI Carmel, COHEN-EMERIQUE Margalit (1989). *Chocs de cultures : concepts et enjeux pratiques de l'interculturel*. Paris : L'Harmattan.

CAMPOS Christophe, HIGMAN Francis, MENDELSON David, NAGY Geza (dirs.) (1988). *L'enseignement de la civilisation française dans les universités d'Europe*. Paris : Didier Erudition.

CANALE Michael, SWAIN Merrill (1980). « Theoretical bases of communicative approaches to second language teaching and testing », in *Applied Linguistics*, n°1. Oxford: Oxford University Press, pp. 1-47.

CANDELIER Michel (1997). « Catégoriser les représentations », in ZARATE Geneviève, CANDELIER Michel (coord.) (1997), « Les représentations en didactiques des langues et des cultures », *Notions en question*, n°2, janvier 1997. Paris : ENS de Fontenay/St Cloud.

CANDELIER Michel, HERMANN-BRENNECKE Gisela (1993). *Entre le choix et l'abandon : les langues étrangères à l'école, vues d'Allemagne et de France*. Paris : Didier et Crédif.

CARBAUGH Donal A. (2005). *Cultures in Conversation*. New Jersey : Lawrence Erlbaum, Mahwah.

CARO BAROJA Julio (2001 [1970]). *Le Mythe du caractère national. Méditations à rebrousse-poil*. Bordeaux : Presses Universitaires de Bordeaux.

CARROLL John B. (éd.) (1956). *Language, Thought and Reality: Selected Writings of Benjamin Lee Whorf*. Cambridge, Massachusetts : The MIT Press.

CARROLL Raymonde (1987). *Evidences invisibles : Américains et Français au quotidien*. Paris : Le Seuil.

CASTELLA Paul (2005). *La différence en plus : approche systémique de l'interculturel*. Paris : L'Harmattan.

CASTELLOTTI Véronique (dir.) (2001). *D'une langue à d'autres : pratiques et représentations*. Rouen : Publications de l'Université de Rouen.

CASTELLOTTI Véronique, MOORE Danielle (2002). « Représentations sociales des langues et enseignement », in *Guide pour l'élaboration des politiques linguistiques éducatives en Europe – De la diversité linguistique à l'éducation plurilingue*. Strasbourg : Conseil de l'Europe, Division des politiques linguistiques.

CASTELLOTTI Véronique, MOORE Danielle (2011). « La compétence plurilingue et pluriculturelle : genèse et évolutions d'une notion-concept », in BLANCHET Philippe, CHARDENET Patrick (dirs.), *Guide pour la recherche en didactique des langues et cultures : approches contextualisées*. Paris : Editions des Archives Contemporaines.

CAUSA Mariella (2007). « Un outil pour apprendre à se former : le journal de formation », in *Le Français dans le Monde Recherches et Applications*, janvier 2007. Paris : CLE international.

CAUSA Mariella (2008). « Origine socioculturelle de l'enseignant : une question d'identité et de légitimité professionnelles », in MARTINEZ Pierre, MOORE Danièle et SPAËTH Valérie (coord.), *Plurilinguismes et enseignement. Identités en construction*. Paris : Riveneuve éditions.

CAUSA Mariella, VLAD Monica (2008). « Etre enseignant de langues à l'heure européenne : analyse comparée des représentations, croyances et savoirs des futurs enseignants de français langue étrangère », in BLANCHET Philippe, MOORE Danièle, ASSELAH RAHAL Safia (dir.) *Perspectives pour une didactique des langues contextualisée*. Paris : Editions des archives contemporaines.

CAUSSAT Pierre *et al.* (1977). *La linguistique*. Paris : Larousse.

CAVALLI Marisa, COSTE Daniel, CRISAN Alexandru, VAN DE VEN Piet-Hein (2009). *L'éducation plurilingue et interculturelle comme projet*. Strasbourg : Conseil de l'Europe, Division des politiques linguistiques.

Centre d'Apprentissage Interculturel (CAI), Institut canadien du service extérieur, (date inconnue), « Attitudes envers la différence interculturelle ».

Disponible sur : <http://www.international.gc.ca/cfsi-icse/cil-cai/magazine/v02n01/doc1-fra.pdf>

CHALVRON Léa de (2002). « Finlande : un « miracle » somme toute logique », in *Le Monde de l'éducation*, n°299, janvier 2002, pp. 47-49.

CHARAUDEAU Patrick (1983). *Langage et discours*. Paris : Hachette.

CHARAUDEAU Patrick (1990). « L'interculturel entre mythe et réalité », in *Le français dans le monde*, n°230, janvier 1990. Paris : Hachette Edicef, pp. 48-53.

CHARAUDEAU Patrick (1992). « Sciences humaines, enseignement et culture : la rencontre entre trois mondes », in *Le français dans le monde*, n°253, novembre-décembre 1992. Paris : Hachette Edicef.

CHARAUDEAU Patrick (1993). « Le contrat de communication dans la situation de classe », in *Interactions*. Université de Metz : J.F. Halté éd. Disponible sur : <http://www.patrick-charaudeau.com/Le-contrat-de-communication-dans,57.html>

CHARAUDEAU Patrick (1995). « Le dialogue dans un modèle de discours », in *Cahiers de linguistique française*, n°17, *Les différents plans d'organisation du dialogue et leurs interrelations*, Actes du VIème colloque de pragmatique de Genève, 2<sup>ème</sup> partie. Genève : Unité de linguistique française.

CHARAUDEAU Patrick (1997). « Contrepoint », in ZARATE Geneviève, CANDELIER Michel (coord.) « Les représentations en didactique des langues et des cultures », *Notions en question* n°2, janvier 1997. Paris : ENS de Fontenay/St Cloud.

CHARAUDEAU Patrick (2009). « Identité sociale et identité discursive. Un jeu de miroir fondateur de l'activité langagière », in CHARAUDEAU Patrick (dir.), *Identités sociales et discursives du sujet parlant*. Paris : l'Harmattan.

CHARDENET Patrick (2011). « L'échange avec les acteurs comme méthode de production de données [entretiens et groupes de discussion] », in BLANCHET Philippe, CHARDENET Patrick (dirs.), *Guide pour la recherche en didactique des langues et cultures : approches contextualisées*. Paris : Editions des Archives contemporaines.

CHATELET François (dir.) (1979). *La philosophie : de Kant à Husserl*, Tome III. Paris : Marabout Université.

CHAUVET Aude, NORMAND Isabelle, ERLICH Sophie (éds.) (2008). *Référentiel des contenus d'apprentissage du FLE en rapport avec les six niveaux du Conseil de l'Europe, à l'usage des enseignants de FLE*. Paris : CLE international.

CHEVRIER Sylvie (2010 [2003], 2<sup>e</sup> éd). *Le management interculturel*. Paris : PUF.

CHOPPIN Alain (2007). « Le manuel scolaire : un objet commun, des approches plurielles », in LEBRUN Monique (dir.) (2007), *Le manuel scolaire d'ici et d'ailleurs, d'hier à demain*. Québec : Presses Universitaires du Québec.

CHOMSKY Noam (1968). *Le langage et la pensée*. Paris : Payot.

CHOMSKY Noam (1969). *Structures syntaxiques*. Paris : Le Seuil.

CHOMSKY Noam (1975). *Réflexions sur le langage*. Paris : Flammarion.

CLAUDEL Chantal, TREGUER-FELTEN Geneviève (2006). « Rendre compte d'analyses comparatives sur des corpus issus de langues/cultures éloignées », *Les Carnets du Cediscor*, n°9. Disponible sur : <http://cediscor.revues.org/121>

CLAUDEL Chantal (2008). « Les formes allocutoires dans le maintien des faces ou, gare à « vous » », in *Signes, Discours et Sociétés*, 1. Interculturalité et intercommunication, 17 juillet 2008. Disponible sur : <http://www.revue-signes.info/document.php?id=187>

CLAUDEL Chantal (2009). « L'interview de presse », in HAMEZ Marie-Pascale (coord.), « Travailler avec la presse et les médias », *Les Langues Modernes*, n°2. Disponible sur : <http://www.aplv-languesmodernes.org/spip.php?article2505>

COLLES Luc (1992a). « Allusions et traits d'esprit à l'épreuve de la compétence culturelle », in *Enjeux*, n°27, décembre 1992, pp. 103-113.

COLLES Luc (1992b). « Connotations associatives et expressions imagées en classe de FLE », in *Enjeux*, n°26, juin 1992, pp. 93-103.

COLLES Luc (2007a). « Enseigner la langue-culture et les culturèmes », in *Québec français*, n°146, pp. 64-65. Disponible sur : <http://id.erudit.org/iderudit/46578ac>.

COLLES Luc (2007b). *Interculturel, des questions vives pour le temps présent*. Cortil-Wodon : EME.

CONDEI Cecilia, DUFAYS Jean-Louis, LEBRUN Monique (2006). *L'interculturel en francophonie, Représentations des apprenants et discours des manuels*. Cortil-Wodon : EME, coll. Proximités.

Conseil de la coopération culturelle (2000), *Education et cohésion sociale*, Forum du Comité de l'éducation, 23.03.2000 à Strasbourg. Strasbourg : Conseil de l'Europe.

Conseil de l'Europe (19.XII.1954). *Convention culturelle européenne*, série des Traités européens, n°18. Paris. Disponible sur : <http://conventions.coe.int/Treaty/Commun/QueVoulezVous.asp?NT=018&CL=FRE>

Conseil de l'Europe (1986). *L'Interculturalisme : de l'idée à la pratique didactique et de la pratique à la théorie*. Strasbourg : Conseil de l'Europe.

Conseil de l'Europe (2001). *Cadre européen commun de référence pour les langues – apprendre, enseigner, évaluer*. Paris : Didier.

Conseil de l'Europe (2007). *De la diversité linguistique à l'éducation plurilingue ; Guide pour l'élaboration des politiques linguistiques éducatives en Europe*. Strasbourg : Division des politiques linguistiques. Disponible sur : [http://www.coe.int/t/dg4/Linguistic/Guide\\_niveau3\\_FR.asp](http://www.coe.int/t/dg4/Linguistic/Guide_niveau3_FR.asp)

Conseil de l'Europe (2008). *Livre blanc sur le dialogue interculturel. « Vivre ensemble dans l'égale dignité »*. Strasbourg : Conseil de l'Europe. Disponible sur : [http://www.coe.int/t/dg4/intercultural/source/white%20paper\\_final\\_revised\\_fr.pdf](http://www.coe.int/t/dg4/intercultural/source/white%20paper_final_revised_fr.pdf)

Conseil de l'Europe (2009). « Autobiographie de Rencontres Interculturelles ». Strasbourg : Conseil de l'Europe. Disponible sur : [http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/autobiogrweb\\_FR.asp](http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/autobiogrweb_FR.asp)

Conseil de l'Europe (2011). « Portfolio européen des langues (PEL). Principes et lignes directrices », Version 2. Strasbourg : Conseil de l'Europe.

Conseil de l'Europe (2012). « Charte européenne des langues régionales ou minoritaires : application de la Charte en Finlande ; 4<sup>e</sup> cycle de suivi ». Strasbourg : Conseil de l'Europe. Disponible sur : [http://www.coe.int/t/dg4/education/minlang/Report/EvaluationReports/FinlandECRML4\\_fr.pdf](http://www.coe.int/t/dg4/education/minlang/Report/EvaluationReports/FinlandECRML4_fr.pdf)

COSTA PAULO (2005). « Compétence de communication et didactique des langues étrangères : la liaison ratée », in *Synergies Pologne*, n°1, *Revue du GERFLINT*, pp. 56-61.

COSTE Daniel (coord.) (1990). « Démarches en histoire du français langue étrangère ou seconde », in *Etudes de Linguistique appliquée*, n°78, avril-juin 1990. Paris : Didier Erudition.

COSTE Daniel (1997). « Le théâtre de la représentation », in ZARATE Geneviève, CANDELIER Michel (coord.) (1997), « Les représentations en didactique des langues et des cultures », *Notions en question*, n°2, janvier 1997. Paris : ENS de Fontenay/St Cloud.

COSTE Daniel (2001). « De plus d'une langue à d'autres encore. Penser les compétences plurilingues ? », in CASTELLOTTI Véronique (dir.), *D'une langue à d'autres : pratiques et représentations*. Rouen : PUR.

COSTE Daniel (2009). « Tâche, progression, curriculum », in ROSEN Evelyne (coord.), *La perspective actionnelle et l'approche par les tâches en classe de langue*, Le français dans le monde, recherches et applications, n°45, janvier 2009.

COSTE Daniel, MOORE Danièle, ZARATE Geneviève, (2009 [1997]). *Compétence plurilingue et pluriculturelle, version révisée et enrichie d'un avant-propos et d'une bibliographie complémentaire*. Strasbourg : Division des politiques linguistiques.

CUCHE Denys (2002). « Nouveaux regards sur la culture : l'évolution d'une notion en anthropologie », in JOURNET Nicolas (coord.) *La culture. De l'universel au particulier*. Paris : Editions Sciences Humaines, pp. 203-212.

CUCHE Denys (2010 [1996], 4<sup>e</sup> éd.). *La notion de culture dans les sciences sociales*. Paris : La découverte.

CUISENIER Jean (1990). *Ethnologie de l'Europe*. Paris : PUF.

*Cultural minorities in Finland : an Overview towards Cultural Policy* (1995), Finnish National Commission for Unesco, n°66. Helsinki.

CUQ Jean-Pierre (dir.) (2003). *Dictionnaire de didactique du français langue étrangère et seconde*. Paris : CLE international.

CUQ Jean-Pierre, GRUCA Isabelle (2005). *Cours de didactique du français langue étrangère et seconde*. Paris : PUG.

CUVILLIER Armand (1954). *Cours de philosophie*, Tome I. Paris : Armand Colin.

DABENE Louise *et al.* (1990). *Variations et rituels en classe de langue*. Paris : Hatier.

DABENE Louise (1994). *Repères sociolinguistiques pour l'enseignement des langues*. Paris : Hachette.

DABENE Louise (1997). « L'image des langues et de leur apprentissage », in MATTHEY Marinette, *Les langues et leurs images*. Lausanne : Loisirs et pédagogie, pp. 19-23.

DAHL Øyvind, JENSEN Iben, NYNÄS Peter (2006). *Bridges of Understanding. Perspectives on Intercultural Communication*. Oslo : Unipub.

DAHLET Patrick (2011). « Le plurilinguisme sur un baril de poudre : splendeur d'un idéal et violences des pratiques », in BLANCHET Philippe, CHARDENET Patrick (dirs.), *Guide pour la recherche en didactique des langues et cultures : approches contextualisées*. Paris : Editions des Archives contemporaines.



DANNEQUIN Claudine (1989). « Communication interculturelle et stratégies discursives : à propos d'un document réalisé avec John Gumperz », in DRIGEARD Gabrielle, FIALA Pierre, TOURNIER Maurice (dir.), *Courants sociolinguistiques ; séminaire de lexicologie politique de l'Université de Paris III (1986-1987)*. Paris : INALF.

DAUNAY Bertrand, DELCAMBRE Isabelle, REUTER Yves (2009). *Didactique du français, le socioculturel en question*. Villeneuve-d'Ascq : Presses Universitaires du Septentrion.

DEBYSER Francis (1973). « La mort du manuel ou le déclin de l'illusion méthodologique », in *Le français dans le monde*, n°100, pp. 63-68.

DEBYSER Francis (1996). « Eloge du savoir-vivre... Et pour tordre le cou au « savoir-être » », in *Le français dans le monde*, n°282, juillet 1996, pp. 40-41.

DE CARLO Maddalena (1998). *L'interculturel*. Paris : CLE international.

DEFAYS Jean-Marc (2003). *Le français langue étrangère et seconde, enseignement et apprentissage*. Sprimont : Pierre Mardaga éditeur.

DEFAYS Jean-Marc (dir.) (2011). *Plurilinguisme et diversité culturelle dans les relations internationales : points de vue russe et belge*. Cortil-Wodon : EME.

DE KETELE Jean-Marie, CHASTRETTE Maurice, CROS Danièle, METTELIN Pierre, THOMAS Jacques (1989, 2<sup>e</sup> éd.). *Guide du formateur*. Bruxelles : De Boeck.

DELBECQUE Nicole (éd.) (2006). *Linguistique cognitive : comprendre comment fonctionne le langage*. Bruxelles : De Boeck/Duculot.

DE MAURO Tullio (1969). *Une introduction à la sémantique*. Paris : Payot.

DEMORGON Jacques (2004). *Complexité des cultures et de l'interculturel, contre les pensées uniques*. Paris : Editions Anthropos.

DEMORGON Jacques (2005). *Critique de l'interculturel : l'horizon de la sociologie*. Paris : Edition Economica.

DEMOUGIN Françoise (1999). *Langue, culture et stéréotypes....* Montpellier : Presses de l'Université Paul Valéry Montpellier III.

DENYER Monique (2003). « La perspective actionnelle définie par le CECR et ses répercussions dans l'enseignement des langues », in *L'approche actionnelle dans l'enseignement des langues*. Paris : Editions Maisons des langues.

DERVIN Fred (2007). « Evaluer l'interculturel : problématiques et pistes de travail », in DERVIN Fred, SUOMELA-SALMI Eija (éds.) (2007). *Evaluer les compétences langagières et interculturelles dans l'enseignement supérieur*. Turku : Université de Turku.

DERVIN Fred (2008). « Les altérités périphériques francophones dans des manuels d'enseignement de FLE en Finlande, in « Manuels scolaires en classe de FLE et représentations culturelles », *Cahiers de langue et de littérature*, n°5. Algérie : Université de Mostaganem, pp. 57-86. Disponible sur: <http://users.utu.fi/freder/revue5.pdf>

DERVIN Fred (2009). « Apprendre à co-construire sur le soi et l'autre : approche actionnelle de l'interculturel à l'université », in *FDLM Recherches & Applications*, dirigé par ROSEN Evelyne (1/2009). Disponible sur: <http://users.utu.fi/freder/fdlm.pdf>

DERVIN Fred (2011). *Impostures interculturelles*. Paris : L'Harmattan.

DERVIN Fred, BADRINATHAN Vasumathi (2011). *L'enseignant non natif : identités et légitimité dans l'enseignement-apprentissage des langues étrangères*. Paris : E.M.E.

DERVIN Fred, BYRAM Michael (dirs.) (2008). *Echanges et mobilités académiques : quel bilan ?*. Paris : L'Harmattan.

DERVIN Fred, LJALIKOVA Aleksandra (coord.) (2007). « Hypermobilité(s) », *Synergies : Pays Riverains de la Baltique, revue du GERFLINT*, n°4. Krakow : presses de Zaklad Graficzny Colonel.

DESCHAMPS Jean-Claude, MOLINER Pascal (2011). *L'identité en psychologie sociale : des processus identitaires aux représentations sociales*. Paris : Armand Colin.

DIBIE Pascal, WULF Christoph (dirs.) (1998), *Ethnosociologie des échanges interculturels*. Paris : Anthropos.

Direction nationale finlandaise de l'enseignement (Opetushallitus) (2005), *L'enseignement des langues en Finlande*. Helsinki. Disponible sur : [http://www.oph.fi/download/47744\\_ranskaops.pdf](http://www.oph.fi/download/47744_ranskaops.pdf)

DOI Takeo (1982). *Le jeu de l'indulgence*. Paris : Le Sycomore.

DONNAT Olivier (1994). *Les Français face à la culture : de l'exclusion à l'éclectisme*. Paris : Editions La découverte.

DORNA Alexandre (2007). « Le retour du caractère national ? », in *Les cahiers psychologie politique*, n° 11, juillet 2007. Disponible sur : <http://lodel.irevues.inist.fr/cahierspsychologiepolitique/index.php?id=628>

DÖRNYEI Zoltán (2001). *Motivational Strategies in the Language Classroom*. Cambridge : Cambridge University Press.

DUCROT Oswald. (1972). *Dire et ne pas dire*. Paris : Hermann.

DUCROT Oswald, TODOROV Tzvetan (1972). *Dictionnaire encyclopédique des sciences du langage*. Paris : Le Seuil.

DUMONT Renaud (2008). *De la langue à la culture, un itinéraire didactique obligé*. Paris : L'Harmattan.

DURKHEIM Emile (1898). « Représentations individuelles et représentations collectives », in *Revue de Métaphysique et de Morale*, VI, 273-302. Réédité, in Durkheim Emile (1951), *Sociologie et philosophie*. Paris : PUF.

DURKHEIM Emile (1912). *Les formes élémentaires de la vie religieuse : le système totémique en Australie*. Paris : Alcan.

- DUYCKAERTS François (1994). « Un problème de perception : des différences à la ressemblance », in BLOMART Jeannine, KREWER Bernd, *Perspectives de l'interculturel*. Paris : L'Harmattan.
- ERIKSON Erik (1994 [1982], 7<sup>e</sup> éd.). *Enfance et société*. Neuchâtel : Delachaux et Niestlé.
- FERREOL Gilles, JUCQUOIS Guy (dirs.) (2003). *Dictionnaire de l'altérité et des relations interculturelles*. Paris : Armand Colin.
- FERRET Stéphane (1998). *L'identité*. Paris : Flammarion.
- FONTENAY Hervé de, GROUX Dominique, LEIDELINGER Geneviève (dirs.) (2011). *Classe de langues et de culture(s) : vers l'interculturalité ?*, actes du 9<sup>e</sup> colloque international de l'AFDECE, Université Mc Gill, Université de Montréal, Québec. Paris : L'Harmattan.
- FRANÇOIS Frédéric (dir.) (1980). *Linguistique*. Paris : PUF.
- FRANK Robert (2000). « Qu'est-ce qu'un stéréotype ? », in JEANNENEY Jean-Noël. (dir.) (2000), *Une idée fausse est un fait vrai : les stéréotypes nationaux en Europe*. Paris : Odile Jacob.
- FUCHS Catherine (dir.) (2004). *La linguistique cognitive*. Paris : Editions Ophrys et Editions de la Maison des sciences de l'homme.
- GALISSON Robert (dir.) (1982). *D'autres voies pour la didactique des langues étrangères*. Paris : Didier.
- GALISSON Robert (coord.) (1990). « De la linguistique appliquée à la didactologie des langues-cultures : vingt ans de réflexion disciplinaire », *Etudes de linguistique Appliquée*, n°79, juillet-septembre 1990. Paris : Didier Erudition.
- GALISSON Robert (1991). *De la langue à la culture par les mots*. Paris : CLE international.
- GALISSON Robert, CHARAUDEAU Patrick (dirs.) (1973). *L'enseignement du sens en français, langue maternelle et étrangère*, ELA, n°11. Paris : Didier Erudition.
- GALISSON Robert, PUREN Christian (1999). *La formation en question*. Paris : CLE international.
- GAONAC'H Daniel (1991). *Théories d'apprentissage et acquisition d'une langue étrangère*. Paris : Didier.
- GARDNER Robert C., LAMBERT Wallace E. (1972). *Attitudes and Motivation in Second-language Learning*. Newbury House : Rowley, Mass.
- GAUTHEY Franck, RATIU Indrei (1989). « Impact des différences culturelles sur l'organisation et le management », in CAMILLERI Carmel, COHEN-EMERIQUE Margalit (1989), *Chocs de cultures : concepts et enjeux pratiques de l'interculturel*. Paris : L'Harmattan.
- GEERTZ Clifford (1973). *The Interpretation of Cultures*. New York : Basic books.
- GERMAIN Claude (1993). *Evolution de l'enseignement des langues: 5000 ans d'histoire*. Paris : CLE International.
- GLOAGUEN Philippe (2005). *Le Guide du routard. Finlande 2005-2006*. Paris : Hachette.

- GOES Jan (2005). *Introduction à la civilisation française et francophone*. Craiova : Editions Sitech.
- GOFFMAN Erving (1973a). *La mise en scène de la vie quotidienne*. Paris : Editions de Minuit.
- GOFFMAN Erving (1973b). *La mise en scène de la vie quotidienne : 2. les relations en public*. Paris : Editions de Minuit.
- GOFFMAN Erving (1974). *Les rites d'interaction*. Paris : Editions de Minuit.
- GOHARD-RADENKOVIC Aline (2004 [1999], 2<sup>e</sup> éd.). *Communiquer en langue étrangère. De compétences culturelles vers des compétences linguistiques*. Berne : Peter Lang.
- GOODSTEIN L.D. (1981). « Do American theories apply abroad ? », in *Organizational Dynamics*, été 1981, vol. 10, pp. 49-54.
- GOODY Jack (1979). *La raison graphique. La domestication de la pensée sauvage*. Paris : Les éditions de minuit.
- GRAND-CLEMENT Odile (1996). *Savoir-vivre avec les Français : Que faire ? Que dire ?*. Paris : Hachette.
- GRANQVIST Kimmo (2009). « Finnish Roma as a Language Community », in HAVU Eva (dir.), « Langues et identités finlandaises », *Cahiers de la Nouvelle Europe*, n°9. Paris : L'Harmattan.
- GREENBERG Joseph H. (éd.) (1966). *Universals of Language*. Cambridge : M.I.T. Press.
- GREENSTEIN Rosalind (dir.) (2009). *Langue et culture : mariage de raison ?*. Paris : Publications la Sorbonne.
- GREIMAS Algirdas-Julien (1963). *La Sémantique structurale*. Paris : Larousse.
- GREIMAS Algirdas-Julien (1970). *Du Sens. Essai sémiotique*. Paris : Le Seuil.
- GRIEGER Paul (1961). *La caractérologie ethnique, approche et compréhension des peuples*. Paris : PUF.
- GRIN François (2002). « L'économie de la langue et de l'éducation dans la politique d'enseignement des langues », in *Guide pour l'élaboration des politiques linguistiques éducatives en Europe – De la diversité linguistique à l'éducation plurilingue*. Strasbourg : Conseil de l'Europe, Division des politiques linguistiques.
- GROUX Dominique (dir.) (2002). *Pour une éducation à l'altérité, actes de la journée d'études sur l'éducation à l'altérité*. Paris : L'Harmattan.
- GROUX Dominique, PORCHER Louis (2003). *L'altérité*. Paris : L'Harmattan.
- GSCHWIND-HOLTZER Gisèle (1981). *Analyse sociolinguistique de la communication et didactique, application à un cours de l'anglais : De Vive Voix*. Paris : Hatier.
- GUMPERZ, John-Joseph. (1971). *Language in social groups*. Stanford : Stanford University Press.

GUMPERZ John-Joseph. (1982). *Discourse strategies, studies in interactional sociolinguistics*. Cambridge : Cambridge University Press.

HAILLET Pierre Patrick (2007). *Pour une linguistique des représentations discursives*. Bruxelles : De Boeck.

HALINEN Irmeli, PIETILÄ Asta (2005). « Yhtenäisen perusopetuksen kehityksestä », in HÄMÄLÄINEN Kauko *et al.*, *Yhtenäisen peruskoulun menestystarina*. Helsinki: Yliopistopaino, pp. 95-107.

HALL Edward Twitchell, (1971). *La dimension cachée*. Paris : Le Seuil.

HALL Edward Twitchell, (1979). *Au-delà de la culture*. Paris : Le Seuil.

HALL Edward Twitchell, (1984). *Le langage silencieux*. Paris : Le Seuil.

HALL Edward Twitchell, HALL Mildred Reed (1990). *Guide du comportement dans les affaires internationales. Allemagne, Etats-Unis, France*. Paris : Le Seuil.

HALPERN Catherine (2004). « Faut-il en finir avec l'identité ? », in HALPERN Catherine, RUANO-BORBALAN Jean-Claude (coord.), *Identité(s). L'individu. Le groupe. La société*. Auxerre : Sciences humaines éditions.

HARAMBOURE Françoise (2007). « Le Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues : problématisation du point de vue culturel », in ADEN Joëlle (dir.), *Construction identitaire et altérité en didactique des langues*. Paris : Editions Le Manuscrit.

HARDY George (1939). *La géographie psychologique*. Paris : Gallimard.

HARRIS Vee (2002). *Aider les apprenants à apprendre : à la recherche de stratégies d'enseignement et d'apprentissage dans les classes de langues en Europe*. Strasbourg : Conseil de l'Europe.

HAVU Eva (2005). « L'emploi des pronoms d'adresse en français : étude sociolinguistique et comparaison avec le finnois », in TAAVITSAINEN Irma, HÄRMÄ Juhani, KORHONEN Jarmo (éds), *Dimensions du dialogisme*, Mémoires de la Société Néophilologique de Helsinki, pp. 225-240. Helsinki.

HAVU Eva (dir.) (2009a). « Langues et identités finlandaises », *Cahiers de la Nouvelle Europe*, n°9. Paris : L'Harmattan.

HAVU Eva (2009b). « Les stratégies d'adresse en finnois et en français : réflexions d'une « identité » ?, in HAVU Eva (dir.), « Langues et identités finlandaises », *Cahiers de la Nouvelle Europe*, n°9. Paris : L'Harmattan.

HAVU Jukka, KLIPPI Carita (2006). « Une langue, une nation. Contexte et corpus de codification du finnois moderne », in *Histoire Epistémologie Langage*, 28/II, p. 85-123.

HAVU, Jukka (2009). « Les langues minoritaires parlées en Finlande », in Havu Eva (dir.), « Langues et identités finlandaises », *Cahiers de la Nouvelle Europe*, n°9. Paris : L'Harmattan,

- HELOT Christine, HOFFMANN Elisabeth, SCHNEIDHAUER Marie-Louise, YOUNG Andrea (éds.) (2006). *Ecarts de langue, écarts de culture : à l'école de l'Autre*. Berlin : Peter Lang.
- HENTILÄ Seppo, OSMO Jussila, NEVAKIVI Jukka (1999). *Histoire politique de la Finlande XIX<sup>e</sup>-XX<sup>e</sup> siècle*. Paris : Fayard.
- HESS Rémi, WULF Christoph (1999). *Parcours, passages et paradoxes de l'interculturel*. Paris : Anthropos.
- HILY Marie-Antoinette, LEFEBVRE Marie-Louise (dirs.) (1999). *Identité collective et altérité. Diversité des espaces/spécificité des pratiques*. Paris : L'Harmattan.
- HOFSTEDE Geert (1980a). *Culture's consequences: International differences in work-related values*. Beverly Hills : Sage.
- HOFSTEDE Geert (1980b). « Motivation, leadership and organization : Do American theories apply abroad ? », in *Organizational Dynamics*, été 1980, pp. 42-63. Disponible sur : <http://alangutterman.typepad.com/files/motivation-ldrshp-and-orgn-do-american-theories.pdf>
- HOFSTEDE Geert (1981). « Do American theories apply abroad ? A reply to Goodstein and Hunt », in *Organizational Dynamics*, vol.10, été 1981, p. 63-68.
- HOFSTEDE Geert (1983). « The cultural relativity of organizational practices and theories », in *Journal of International Business Studies*, automne 1983, p. 75-90. Disponible sur : <http://www.palgrave-journals.com/jibs/journal/v14/n2/pdf/8490867a.pdf>
- HOFSTEDE Geert (1991). *Cultures and Organizations : Software of the mind*. Londres : Mc Graw Hill.
- HOFSTEDE Geert (2003). « What is culture ? A reply to Baskerville », in *Accounting, Organizations and Society*, vol. 28, Elsevier, Ltd, pp. 811-813. Disponible sur : <http://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S0361368203000187#>
- HOFSTEDE Geert, HOFSTEDE Geert-Jan, MINKOV Michael (2010). *Cultures and organisations : nos programmations mentales*. Paris : Pearson Education France.
- HOFSTEDE Geert, PETERSON Mark F. (2000). « National values and organizational practices », in ASHKANASY Niel M., WILDEROM Celeste P.M. et PETERSON Mark F. (éds), *Handbook of organizational culture and climate*. Londres : Sage, pp. 401-405.
- HORCAJO Arthuro, HORCAJO Carlos (2000). *La question de l'altérité du XVI<sup>e</sup> siècle à nos jours*. Paris : Ellipses.
- HUMBOLDT Wilhelm von (1974 [1835]). *Introduction à l'œuvre sur le kavi et autres essais*, (traduit et introduit par CAUSSAT Pierre). Paris : Le Seuil.
- HUMBOLDT Wilhelm von (1988 [1838]). *On language : The Diversity of Human Language-structure and its influence on the Mental Development of Mankind*. Cambridge : Cambridge University Press.
- HUMBOLDT Wilhelm von (2000 [1816-1824]). *Sur le caractère national des langues et autres écrits sur le langage*, (présenté, traduit et commenté par THOUARD Denis). Paris : Le Seuil.

HUME David (1983 [1748]). *Enquête sur l'entendement humain*. Paris : Gallimard. Disponible sur : [http://classiques.uqac.ca/classiques/Hume\\_david/enquete\\_entendement\\_humain/enquete\\_entendement\\_hum.html](http://classiques.uqac.ca/classiques/Hume_david/enquete_entendement_humain/enquete_entendement_hum.html)

HYMES Dell (1962). « The Ethnography of speaking », in *Anthropology and human Behavior*. Washington : The Anthropological Society of Washington.

HYMES Dell (1964). « The Ethnography of Communication », in *American Anthropologist Special Publication*, vol.66. Washington.

HYMES Dell (1991). *Vers la compétence de communication*. Paris : Didier.

IMBS Paul (dir.) (1978). *Trésor de la langue française, Dictionnaire de la langue du XIX<sup>e</sup> et du XX<sup>e</sup> (1789-1960)*. Paris : Editions du Centre national de la recherche scientifique.

IRIBARNE Paul (1989). *La logique de l'honneur : gestion des entreprises et traditions nationales*. Paris : Le Seuil.

JAMES William (1892). *Psychology : A briefer course*. Greenwich, CT: Fawcett.

JEANNENEY Jean-Noël. (dir.) (2000). *Une idée fausse est un fait vrai : les stéréotypes nationaux en Europe*. Paris : Odile Jacob.

JUNYENT MONTAGNE Francesca (2003). *L'organisation de l'enseignement des langues dans les petits Etats*. Graz : Conseil de l'Europe/ CELV.

KAIKKONEN Pauli (2005). *Kokemus ja kohtaaminen kielikasvatuksen lähtökohtina*, in POIKELA Esa (éd.), *Osaaminen ja kokemus*. Tampere : Tampere University Press.

KALMBACH Jean-Michel (2001). « Le mythe du finnois difficile ». Disponible sur : [https://staff.jyu.fi/Members/kalmbach/textes/finnois\\_difficile](https://staff.jyu.fi/Members/kalmbach/textes/finnois_difficile)

KALMBACH Jean-Michel (2007). « Finnois ou Finlandais ? ». Disponible sur : <http://paloque.blogspot.fi/2007/10/finnois-ou-finlandais.html>

KALMBACH Jean-Michel (2011). *Phonétique et prononciation du français pour apprenants finnophones*. Jyväskylä : Université de Jyväskylä. Disponible sur : <http://research.jyu.fi/phonfr/accueil.html>

KALMBACH Jean-Michel (2013). « Le finnois ». Disponible sur : <http://paloque.blogspot.fi/2007/01/le-finnois.html>

KARDINER Abram (1939). *The Individual and his Society*. New York : Columbia University Press.

KARDINER Abram, LINTON Ralph (1945). *The Psychological Frontiers of society*. New York: Columbia University Press.

KAUFMANN Jean-Claude (2001). *Ego. Pour une sociologie de l'individu*. Paris : Nathan Université.

KAUFMANN Jean-Claude (2004). *L'invention de soi. Une théorie de l'identité*. Paris : Armand Colin.

- KERBRAT-ORECCHIONI Catherine (1990-1992-1994). *Les interactions verbales* : Tomes I,II,III. Paris : Armand Colin.
- KERBRAT-ORECCHIONI Catherine (2001). *Les actes de langage dans le discours : théorie et fonctionnement*. Paris : Nathan université.
- KERBRAT-ORECCHIONI Catherine (2005). *Le discours en interaction*. Paris : Armand Colin.
- KERBRAT-ORECCHIONI Catherine (2009 [1999], 4<sup>e</sup> éd.). *L'énonciation. De la subjectivité dans le langage*. Paris : Armand Colin.
- KERBRAT-ORECCHIONI Catherine (dir.) (2010). *S'adresser à autrui : les formes nominales d'adresse en français*. Chambéry : Université de Savoie.
- KLEIBER Georges (1999 [1990], 2<sup>e</sup> éd.). *La sémantique du prototype, catégories et sens lexical*. Paris : PUF.
- KLINEBERG Otto (1957, 1959). *Psychologie sociale*, 2 vol. Paris : PUF.
- KLUCKHOHN Florence R., STRODTBECK Fred L. (1961). *Variations in value orientations*. Evanston IL: Row, Peterson.
- KOHONEN Viljo (2005). *Eurooppalainen kielisalkku Suomessa. Tutkimus- ja kehittämistyön taustaa ja tuloksia*. Helsinki : WSOY.
- KOLB David (1984). *Experiential learning*. New Jersey : Prentice-Hall, Englewood Cliffs.
- KOLBE Laura, PARIKKA Juha, SUVIKUMPU Liisa, REENPÄÄ Eva, JAAKOLA Marita (2005). *Un portrait de la Finlande. Faits et perspectives*, (traduit en français par PARANT Paul). Helsinki : Editions Otava.
- KORKUT Ece, ONURSAL Irem (2009). *Pour comprendre et analyser les textes et les discours*. Paris : L'Harmattan.
- KOULUHALLITUS (Direction Générale des Ecoles) (1971). *Valtion oppikoulujen opetussuunnitelmat 1971: Nykykielet*. Helsinki : Valtion painatuskeskus.
- KOULUHALLITUS (1981). *Lukion kurssimuotoinen oppimäärä ja oppimääräsuunnitelma. Ranskan kieli*. Helsinki : Valtion painatuskeskus.
- KOULUHALLITUS (1985a). *Peruskoulun opetussuunnitelman perusteet 1985*. Helsinki : Valtion painatuskeskus.
- KOULUHALLITUS (1985b). *Lukion opetussuunnitelman perusteet 1985*. Helsinki : Valtion painatuskeskus.
- KRAMSCH Claire (1997). « Imagination métaphorique et enseignement des langues », in ZARATE Geneviève, CANDELIER Michel (coord.) (1997), « Les représentations en didactique des langues et des cultures », *Notions en question*, n°2, janvier 1997. Paris : ENS de Fontenay/St Cloud.
- KRAMSCH Claire (2009 [1998]). *Language and culture*. Oxford : Oxford University Press.



- LADMIRAL Jean-René, LIPIANSKY Edmond-Marc (1989). *La communication interculturelle*. Paris : Armand Colin.
- LANDAR Herbert (1965). *Language and culture*. Oxford : Oxford University Press.
- LAPLANTINE François (1987). *L'anthropologie*. Paris : Seghers.
- LARRUE Janine (1972). « Représentations de la culture et conduites culturelles », in *Revue française de sociologie*, vol.13, pp. 170-192. Disponible sur : [http://www.persee.fr/web/revues/home/prescript/article/rfsoc\\_0035-2969\\_1972\\_num\\_13\\_2\\_2054](http://www.persee.fr/web/revues/home/prescript/article/rfsoc_0035-2969_1972_num_13_2_2054)
- LAVANCHY Anne, GAJARDO Anahy, DERVIN Fred (éds.) (2011). *Anthropologies de l'interculturalité*. Paris : L'Harmattan.
- LAZAR, Ildikó (2005). *Intégrer la compétence en communication interculturelle dans la formation des enseignants*. Strasbourg : Conseil de l'Europe/CELV.
- LAZLO, Richard (1975). « Manuels et enseignement de la civilisation française », in *Le Français dans le monde*, n°119, pp. 22-30.
- LEBLANC Marie-Cécile (2002). *Jeu de rôle et engagement : évaluation de l'interaction dans les jeux de rôles de français langue étrangère*. Paris : L'Harmattan.
- LEBRUN Monique (dir.) (2007). *Le manuel scolaire d'ici et d'ailleurs, d'hier à demain*. Québec : Presses Universitaires du Québec.
- LE CALLOC'H Bernard (2010). *Histoire de la Finlande*. Paris : Glyphe.
- LEINO Jaakko (2009). « Les domaines d'emploi du finnois », in HAVU Eva (dir.), « Langues et identités finlandaises », *Cahiers de la Nouvelle Europe*, n°9. Paris : L'Harmattan.
- LELEU Xavier (2002). *La caractérologie franco-hollandaise ; éléments pour une critique et une interprétation philosophiques*. Lille : université Charles-de-Gaulle, Lille 3. Disponible sur : <http://caracterologie.ouvaton.org/>
- Le Petit Larousse* (2003). Paris : Larousse.
- LE SENNE René (1945). *Traité de caractérologie*. Paris : PUF. Disponible sur : [http://classiques.uqac.ca/classiques/le\\_senne\\_rene/traite\\_de\\_caracterologie/traite\\_caracterologie.html](http://classiques.uqac.ca/classiques/le_senne_rene/traite_de_caracterologie/traite_caracterologie.html)
- LEVINAS Emmanuel (1995). *Altérité et transcendance*. Paris : Fata Morgana.
- LÉVI-STRAUSS Claude (1974 [1958]). *Anthropologie structurale*. Paris : Plon.
- LEVI-STRAUSS Claude (2008). *Nature, culture et société : Les Structures élémentaires de la parenté*, chap. I et II. Paris : Flammarion.
- LEVI-STRAUSS Claude (2010 [1983], 6<sup>e</sup> éd.). *L'identité. Séminaire interdisciplinaire dirigé par Claude Lévi-Strauss, professeur au collège de France 1974-1975*. Paris : Quadrige/PUF.

LEVY Danielle, ZARATE Geneviève (coord.) (2003). « La médiation et la didactique des langues et des cultures », *Le français dans le monde, recherche et applications*, n° spécial. Paris : CLE international.

LEWIS Richard D. (2005). *Finland, cultural lone wolf*. Yarmouth : Intercultural Press.

LEWIS Richard D. (2006). *When cultures collide. Leading across cultures*. Londres : Nicholas Brealey International Publishing.

LIMNEL Eija, FRIGO Jean-Pierre (2006). *Finnois express (Finlande). Guide de conversation*. Paris : Editions du Dauphin.

LINTON Ralph (1977 [1945]). *Le fondement culturel de la personnalité*. Paris : Bordas.

LIPIANSKY Edmond-Marc (1994). « Identité nationale et psychologie. Alfred Fouillée », in CHEVALLIER Jacques (dir.), *L'identité politique*. Paris : PUF.

LIPOVETSKY Gilles (1983). *L'ère du vide*. Paris : Gallimard.

LIPOVETSKY Gilles (1987). *L'empire de l'éphémère*. Paris : Gallimard.

LITTLE David (2009). « Le Portfolio européen des langues. Lieu d'interaction entre pédagogie et évaluation ». Graz : Division des politiques linguistiques. Disponible sur : [http://www.coe.int/t/dg4/education/elp/elp-reg/Source/Publications/ELP\\_pedagogy\\_assessment\\_Little\\_FR.pdf](http://www.coe.int/t/dg4/education/elp/elp-reg/Source/Publications/ELP_pedagogy_assessment_Little_FR.pdf)

LOCKE John (1972 [1690]). *Essai philosophique concernant l'entendement humain*. Paris : Vrin.

LOTH Désiré (2006). *Le management interculturel*. Paris : L'Harmattan.

LOUIS Vincent (2009). *Interactions verbales et communication interculturelle en FLE : de la civilisation française à la compétence (inter)culturelle*. Cortil-Wodon : EME.

LOUIS Vincent, AUGER Nathalie, BELU Iona (dirs.) (2006). *Former les professeurs de langues à l'interculturel : à la rencontre des publics*. Cortil-Wodon : E.M.E.

LUCY John A. (1992). *Language, diversity and thought: a reformulation of the linguistic relativity hypothesis*. Cambridge : Cambridge University Press.

LYON David (1994). *Postmodernity*. Buckingham : Open university Press.

LYOTARD Jean-François (1979). *La condition postmoderne*. Paris : Les éditions de minuit.

LÜDI Georges, PY Bernard (1986). *Etre bilingue*. Berne : Peter Lang.

MAALOUF Amin (1998). *Les identités meurtrières*. Paris : Grasset.

MAGUET David (2012). « Situation du français en 2011 en Finlande dans le système scolaire », rapport destiné à l'Institut français de Finlande, non édité, communication personnelle.

MAHIEU Marc-Antoine (2009). « Le partitif et la catégorie de l'aspect », in HAVU Eva (dir.), « Langues et identités finlandaises », *Cahiers de la Nouvelle Europe*, n°9. Paris : L'Harmattan.

- MAILHOT José (1969). « Les rapports entre la langue et la culture », in *Meta : journal des traducteurs / Meta : Translator's Journal*, vol.14, n°4, pp. 200-206.
- MAINGUENEAU Dominique (1999 [1994], 2<sup>e</sup> éd.). *L'énonciation en linguistique française*. Paris : Hachette.
- MAINGUENEAU Dominique (2000). *Analyser les textes de communication*. Paris : Nathan/HER.
- MAINGUENEAU Dominique (2009 [1996]). *Les termes clés de l'analyse du discours*. Paris : Le Seuil.
- MAISONNEUVE Jean (1989). *Introduction à la psychosociologie*. Paris : PUF.
- MALINOWSKI Bronislaw (1944, traduction française 1968). *Une théorie scientifique de la culture*. Paris : Points/Seuils. Disponible sur : [http://classiques.uqac.ca/classiques/malinowsli/theorie\\_culture/theorie\\_culture.pdf](http://classiques.uqac.ca/classiques/malinowsli/theorie_culture/theorie_culture.pdf),
- MALSON Lucien (1964). *Les enfants sauvages, mythe et réalité*. Suivi de *Mémoire et rapport sur Victor de l'Aveyron*, par ITARD Jean. Paris : Le Monde en 10/18.
- MANNONI Pierre (2010 [1998], 5<sup>e</sup> éd.). *Les représentations sociales*. Paris : PUF.
- MARTIN Robert (2004 [2002]). *Comprendre la linguistique : épistémologie élémentaire d'une discipline*. Paris : PUF.
- MARTINET André (1968). *Le langage*. Paris : Gallimard, Encyclopédie de la Pléiade, 25<sup>e</sup> vol.
- MARTINET André (dir) (1969). *La linguistique : guide alphabétique*. Paris : Denoël.
- MARTINET André (1996 [1970], 4<sup>e</sup> éd.). *Eléments de linguistique générale*. Paris : Armand Colin.
- MARTINEZ Pierre (2009). « De quelques idées reçues en didactique des langues et de leurs merveilleux voyages », in « La circulation internationale des idées en didactique des langues », *Le français dans le monde, recherche et application*, n°46, juillet 2009. Paris : CLE international.
- MARTINEZ Pierre (2011a [1996], 6<sup>e</sup> éd.). *La didactique des langues étrangères*. Paris : PUF.
- MARTINEZ Pierre (2011b). « Post-face : contextualiser, comparer, relativiser : jusqu'où aller ? », in BLANCHET Philippe, CHARDENET Patrick (dirs.), *Guide pour la recherche en didactique des langues et cultures : approches contextualisées*. Paris : Editions des Archives contemporaines.
- MARTINEZ Pierre (2011c). « Des programmes et des curricula : cursus, curricula, certifications, instructions, référentiels... », in BLANCHET Philippe, CHARDENET Patrick (dirs.), *Guide pour la recherche en didactique des langues et cultures : approches contextualisées*. Paris : Editions des Archives contemporaines.
- MARTINEZ Pierre, MOORE Danielle, SPAËTH Valérie (dirs.) (2008). *Plurilinguismes et enseignement, identités en construction*. Paris : Riveneuve éditions.
- MATTELART Armand et MATTELART Michèle (2004). *Histoire des théories de la communication*, Paris : La découverte.

- MAUGER Gaston (1953), *Cours de langue et de civilisation françaises*, Tome I. Paris : Hachette.
- MAUGER Gaston (1955). *Cours de langue et de civilisation françaises*, Tome II. Paris : Hachette.
- MAURER Bruno (2011). *Enseignement des langues et construction européenne. Le plurilinguisme, nouvelle idéologie dominante*. Paris : Editions des Archives contemporaines.
- MAZIERE Francine (2010 [2005], 2e éd.). *L'analyse du discours*. Paris : PUF.
- Mc SWEENEY Brendan (2002). « Hofstede's Model of National Cultural Differences and their Consequences : A Triumph of Faith – a Failure of Analysis », in *Human Relations*, janvier 2002, Sage publications.com, p. 55-89. Disponible sur : <http://www.uk.sagepub.com/managingandorganizations/downloads/Online%20articles/ch05/4%20-%20McSweeney.pdf>
- MEDA Dominique, LEFEBVRE Alain (2006). « Pays nordiques, des exemples à suivre », in *Le français dans le monde*, n°347, septembre-octobre 2006. Disponible sur : <http://www.fdlm.org/fle/article/347/nordiques.php>.
- MEIER Olivier (2010). *Management interculturel : stratégie – organisation – performance*. Paris : Dunod.
- MEL'CUK Igor *et al.* (1992, 1988, 1984). *Dictionnaire explicatif et combinatoire du français contemporain : recherches lexico-sémantiques*, Tomes I-II-III. Montréal : Presses de l'Université de Montréal.
- MELOT Colette, MARTIN Pierre, CARTRON Françoise, DOMEIZEL Claude, MALOVRY Lucienne (2010). *Finlande : le bon élève des systèmes éducatifs occidentaux peut-il être un modèle ?*, Rapport d'information fait au nom de la commission de la culture, de l'éducation et de la communication à la suite d'une mission effectuée en Finlande du 7 au 9 septembre 2009, n° 399, enregistré à la Présidence du Sénat le 7 avril 2010. Disponible sur : <http://www.ladocumentationfrancaise.fr/rapports-publics/104000266/index.shtml>
- MERILÄINEN Outi (1982). *Finland : country, people, industry*. Heinola.
- MERLEAU-PONTY Maurice (1945). *Phénoménologie de la perception*. Paris : Gallimard.
- MERLEAU-PONTY Maurice (1960). *Signes*. Paris: Gallimard.
- MEYER Charles (2006). *Finlande*. Paris : Gallimard loisirs.
- MICHAUD Guy, EDMOND Marc (1981). *Vers une science des civilisations*. Bruxelles : Hachette.
- MIKLUHA Arja (1998). *Kommunikointi eri maissa*. Helsinki. : Kauppakaari Oyj. Yrityksen tietokirjat. Gummerus Kirjapaino Oy.
- Ministère de l'Education nationale, de l'Enseignement supérieur et de la recherche (2000). *Le français langue seconde*, Direction de l'enseignement scolaire. Paris : CNDP.
- Ministère de l'Education nationale, de l'Enseignement supérieur et de la Recherche (2003). *Les contenus culturels dans l'enseignement scolaire des langues vivantes*, Programme national de pilotage, Direction de l'enseignement scolaire. Paris : CRDP Académie de Versailles.

- MIROGLIO Abel (1971 [1958], 4<sup>e</sup> éd.). *La psychologie des peuples*. Paris : PUF.
- MOIRAND Sophie (1982). *Enseigner à communiquer en langue étrangère*. Paris : Hachette.
- MOORE Danièle (coord.) (2008). *Les représentations des langues et de leur apprentissage : références, modèles, données et méthodes*. Paris : Didier.
- MOREAU Jean-Luc (2009). « Dire autrement, est-ce dire autre chose ? », in HAVU Eva (dir.), « Langues et identités finlandaises », *Cahiers de la Nouvelle Europe*, n°9. Paris : L'Harmattan.
- MOREAU Jean-Luc (date inconnue). « La langue finnoise ». Disponible sur le site de l'INALCO : [http://www.inalco.fr/ina\\_gabarit\\_rubrique.php3?id\\_rubrique=1616](http://www.inalco.fr/ina_gabarit_rubrique.php3?id_rubrique=1616)
- MORIN Edgar (1962). *L'Esprit du temps. Essai sur la culture de masse*. Paris : Grasset.
- MOSCOVICI Serge (1961). *La psychanalyse, son image et son public*. Paris : PUF.
- MOSCOVICI Serge (1989). « Des représentations collectives aux représentations sociales » in JODELET D. (éd.), *Les représentations sociales*. Paris : PUF.
- MOSCOVICI Serge (2004 [1961], 3<sup>e</sup> éd.). *La psychanalyse, son image et son public*. Paris : PUF.
- MOULARD Pascal (2005), «Finlande, les tribulations du français hyperboréen » dans *Le français dans le monde*, n° 340, juillet-août 2005. Disponible sur : <http://www.fdlm.org/fle/article/340/finlande.php>
- MOURANT Arthur Ernest (1976). *The Distribution of the human blood groups*, Oxford : Blackwell scientific Publications.
- MUCCHIELLI Alex (2011 [1986], 8<sup>e</sup> éd.). *L'identité*. Paris : PUF.
- MÜNCHOW Patricia von, RAKOTONOELINA Florimond (éds.) (2006). *Discours, cultures, comparaisons*, Les Carnets du Cediscor 9 (Centre de recherche sur les discours ordinaires et spécialisés). Paris : Presses Sorbonne Nouvelle.
- NIZET Jean, RIGAUX Nathalie (2005). *La sociologie de Erving Goffman*. Paris : La découverte.
- OCDE (2001), *Connaissances et compétences : des atouts pour la vie. Premiers résultats du programme international de l'OCDE pour le suivi des acquis des élèves (PISA) 2000*. Disponible sur : <http://www.oecd.org/edu/school/programmeforinternationalstudentassessmentpisa/33691604.pdf>
- OCDE (2002), *La lecture, moteur de changement. Performances et engagement d'un pays à l'autre. Résultats du cycle d'enquêtes de PISA 2000*. Disponible sur : <http://www.oecd.org/edu/school/programmeforinternationalstudentassessmentpisa/33690971.pdf>
- OCDE (2003), *Compétences pour le monde de demain. Résultats supplémentaires à l'enquête PISA 2000*. Disponible sur : <http://www.oecd.org/fr/edu/scolaire/2960479.pdf>

OCDE (2004a), *Apprendre aujourd'hui, réussir demain. Premiers résultats de PISA 2003*.

Disponible sur :

<http://www.oecd.org/edu/school/programmeforinternationalstudentassessmentpisa/apprendreaujourdhuireussirdemainpremiersresultatsdepisa2003.htm>

OCDE (2004b), *Résoudre des problèmes, un atout pour réussir. Premières évaluations des compétences transdisciplinaires issues de PISA 2003*. Disponible sur : <http://www.oecd.org/edu/school/programmeforinternationalstudentassessmentpisa/34473687.pdf>

OCDE (2006), *Regards sur l'éducation 2006 : les indicateurs de l'OCDE 2006*, Editions de l'OCDE. Disponible sur : <http://www.oecd.org/fr/edu/apprendre-au-dela-de-l-ecole/regardssurleducation2006-accueil.htm>

OCDE (2007), *PISA 2006. Les compétences en sciences, un atout pour réussir. Vol. 1 - Analyse des résultats*. Disponible sur : <http://www.oecd.org/pisa/39777163.pdf>

OCDE (2010). *Résultats du PISA 2009 : synthèse*. Disponible sur : <http://www.oecd.org/pisa/46624382.pdf>

OPETUSHALLITUS (1994a). *Peruskoulun opetussuunnitelman perusteet*. Helsinki : Edita Oy.

OPETUSHALLITUS (1994b). *Lukion opetussuunnitelman perusteet*. Helsinki : Painatuskeskus.

OPETUSHALLITUS (2003). *Lukion opetussuunnitelman perusteet*. Vammala : Vammalan kirjapaino Oy.

OPETUSHALLITUS (2004). *Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet*. Vammala.Vammalan kirjapaino Oy.

ORTIGUES Edmond, (1993). « Situations interculturelles ou changements culturels », in TANON Fabienne, VERNIES Geza, *L'individu et ses cultures*. Paris : L'Harmattan.

OUELLET Pierre, HAREL Simon (2007). *Quel autre? L'altérité en question*. Montréal : VLB Editeur.

PAGANINI Gloria (coord.) (2001). *Différences et proximités culturelles: l'Europe, espaces de recherche*. Paris : L'Harmattan.

PAUZET Anne (coord.) (2002). *Habitudes culturelles d'apprentissage dans la classe de Français Langue Etrangère – F.L.E*. Paris : L'Harmattan.

PENTIKÄINEN Juha, HILTUNEN Marja (éds.) (1995). *Cultural minorities in Finland : an overview towards cultural policy*. Helsinki : Finnish National Commission for UNESCO.

PERROT Jean (2006). *Regards sur les langues ouraliennes : études structurales, approches contrastives, regards de linguistes*. Paris : L'Harmattan.

PIAGET Jean (1936). *La naissance de l'intelligence chez l'enfant*. Neuchâtel/Paris : Delachaux et Nieslé.

PIERON Henri (1949). *La psychologie différentielle*. Paris : PUF.

- PIRI Riitta (2002). *L'enseignement des langues de moindre diffusion comme langues étrangères dans d'autres pays, étude de référence*. Strasbourg : Conseil de l'Europe.
- PIRI Riitta (2005). *Enseignement des langues en Finlande*. Helsinki : Direction Nationale Finlandaise de l'Enseignement.
- PLASSERAUD Yves (dir.) (2005). *Atlas des minorités en Europe : de l'Atlantique à l'Oural, diversité culturelle*. Paris : Editions Autrement.
- PLATHNER Jean-Georges (2010). « L'image de la France auprès des écoliers suédois », in *Nordiques*, n°23. Paris : Choiseul, pp. 89-105.
- PLATHNER Jean-Georges (2011). « Le rôle de l'image de la France et du français chez les apprenants suédois », in *Synergies, pays scandinaves*, n°6, pp. 33-44. Disponible sur : <http://ressources-cla.univ-fcomte.fr/gerflint/Paysscandinaves6/plathner.pdf>
- PLISSON Gabriel (1998). *La Finlande aujourd'hui*. Paris : les Editions du Jaguar.
- POHJALA, Kalevi (2003). « La situation des langues en Finlande », in JUNYENT-MONTAGNE Francesca, *L'organisation de l'enseignement des langues dans les petits Etats*. Graz : Conseil de l'Europe.
- PORCHER Louis (1981). *L'éducation des enfants des travailleurs migrants en Europe : l'interculturalisme et la formation des enseignants*. Strasbourg : Editions du Conseil de l'Europe.
- PORCHER Louis (dir.) (1984). *L'enseignement aux enfants migrants ?* Paris : Didier et ENS Saint-Cloud.
- PORCHER, Louis (1988). « Programmes, progrès, progression, projets dans l'enseignement/apprentissage d'une culture étrangère », *Etudes de Linguistique appliquée*, n° 45, mars 1988, p. 97.
- PORCHER Louis (coord.) (1990). « L'évaluation en didactique des langues et des cultures », *Etudes de Linguistique Appliquée*, n°80, octobre-décembre 1990. Paris : Didier Erudition.
- PORCHER Louis (1995). *Le français langue étrangère, émergence d'une discipline*. Paris : Hachette éducation.
- PORCHER Louis (coord.) (1996). « Cultures, culture... », in *Le français dans le monde recherche et applications*, n° spécial, janvier 1996. Paris : Hachette Edicef.
- PORCHER Louis (1997). « Lever de rideau », in ZARATE Geneviève, CANDELIER Michel (coord.) (1997), « Les représentations en didactiques des langues et des cultures », *Notions en question*, n°2, janvier 1997. Paris : ENS de Fontenay/St Cloud.
- PORCHER Louis (2004). *L'enseignement des langues étrangères*. Paris : Hachette.
- PORQUIER Rémy, PY Bernard (2004). *Apprentissage d'une langue étrangère, contextes et discours*. Paris : Didier.
- PRIME Nathalie (2001). « Culture et mondialisation : l'unité dans la diversité » in *L'expansion Management Review*, septembre 2001, pp. 52-65.

Publications of the Finnish National Commission for Unesco (1985). *Cultural minorities in Finland, an overview towards cultural policy*.

PUREN Christian (1994). *La didactique des langues étrangères à la croisée des méthodes. Essai sur l'éclectisme*. Paris : Didier.

PUREN Christian (1998). « Perspective objet et perspective sujet en didactique des langues-cultures », in GALISSON ROBERT, PUREN Christian (coord.), « De l'éthique dans la didactique des langues », *ELA*, n°109, janvier-mars. Paris : Didier Erudition.

PUREN Christian (2002). « Perspectives actionnelles et perspectives culturelles en didactique des langues-cultures : vers une perspective actionnelle co-culturelle », in *Langues Modernes*, n°3, juil.-août-sept. 2002, pp. 55-71. Paris : Association français des Professeurs de Langues Vivantes. Disponible sur : <http://www.aplv-languesmodernes.org/spip.php?article844>

PUREN Christian (2003). « La nouvelle perspective actionnelle et ses implications sur la conception des manuels de langue », in *L'approche actionnelle dans l'enseignement des langues. Onze articles pour faire le point*. Paris : Edition Maisons des langues.

PUREN Christian (2006). « La perspective actionnelle. Vers une nouvelle cohérence didactique », in *Le Français dans le Monde*, n°348, novembre-décembre 2006, pp. 42-44. Paris : FIPF-CLE international.

PUREN Christian (2009). « Variations sur la perspective de l'agir social en didactique des langues-cultures étrangères », in ROSEN Evelyne (coord.), « La perspective actionnelle et l'approche par les tâches en classe de langue », *Le français dans le monde, recherches et applications*, n°45, janvier 2009.

PUREN Christian (2011a). « La « méthode », outil de base de l'analyse didactique », in BLANCHET Philippe, CHARDENET Patrick (dirs.), *Guide pour la recherche en didactique des langues et cultures : approches contextualisées*. Paris : Editions des Archives Contemporaines.

PUREN Christian (2011b). « Mises au point de/sur la perspective actionnelle ». Disponible sur <http://www.christianpuren.com/mes-travaux-liste-et-liens/2011e/>

PUREN Christian (2012a). « Le passage du paradigme de la communication au paradigme de l'action, et ses implications dans la mise en œuvre pratique de la perspective actionnelle », Conférence à la Faculté des Lettres et des Sciences humaines Dhar Mahraz Fès, 26-28.09.2012. Disponible sur : <http://www.christianpuren.com/mes-travaux-liste-et-liens/2013e/>

PUREN Christian (2012b). « Compte-rendu de lecture... et de relectures personnelles ». Disponible sur <http://www.christianpuren.com/mes-travaux-liste-et-liens/2012a/>

PUREN Christian (2013). « La compétence culturelle et ses composantes ». Disponible sur : <http://www.christianpuren.com/2013/03/24/publication-d-un-nouvel-article-la-comp%C3%A9tence-culturelle-et-ses-composantes/>

PY Bernard (1994). « Linguistique de l'acquisition des langues étrangères : naissance et développement d'une problématique », in COSTE Daniel, *Vingt ans dans l'évolution de la didactique des langues (1968-1988)*. Paris : Crédif /Hatier.



- QUIVY Raymond, VAN CAMPENHOUDT Luc (2006 [1995], 3<sup>e</sup> éd.). *Manuel de recherches en sciences sociales*. Paris : Dunot.
- RANKI Kristina (2009). « L'identité finlandaise et la francophilie », in HAVU Eva (dir.), « Langues et identités finlandaises », *Cahiers de la Nouvelle Europe*, n°9. Paris : L'Harmattan.
- REBOULLET André (dir.) (1973). *L'enseignement de la civilisation française*. Paris : Hachette.
- REY Jean-Noël (éd.) (1983). *Communication et civilisation*, 1<sup>re</sup> biennale de l'Alliance Française de Buenos Aires, 13-17 juin 1983, Topiques, n°6. Buenos Aires.
- REYNAUD PALIGOT Carole, (2006). *La République raciale. Paradigme racial et idéologie républicaine (1860-1930)*. Paris : PUF.
- RICHARD Jean-François (1990). *Les activités mentales : comprendre, raisonner, trouver des solutions*. Paris : Armand Colin.
- RIOUX Marcel (1950). « Remarques sur la notion de culture en anthropologie », in *Revue d'histoire de l'Amérique française*, vol.4, n°3, pp. 311-321.
- ROBERT Jean-Pierre (2008). *Dictionnaire pratique de didactique du FLE*. Paris : Orphys.
- ROBERT Paul (2010 [2008], 3<sup>e</sup> éd.). *La Finlande, un modèle éducatif pour la France ? Les secrets de la réussite*. Paris : ESF éditeur.
- ROCHER Guy (2007). « Le manuel scolaire et les mutations sociales », in Lebrun Monique (dir.), *Le manuel scolaire d'ici et d'ailleurs, d'hier à demain*. Québec : Presses Universitaires du Québec.
- RODET Jacques (2007). « Savoir devenir ».  
Disponible sur : <http://blogdetad.blogspot.fr/2007/11/savoir-devenir-par-jacques-rodet.html>
- ROSE Arnold M. (1958). « Les préjugés et leurs origines profondes », in *Le courrier de l'Unesco*, n°9, septembre 1958. Paris : Publications de l'Unesco.
- ROSELLO Mireille (1998). *Declining the Stereotype : Ethnicity and Representation in French Cultures*. Hanover : University Press of New England.
- ROSEN Evelyne (2007). *Le point sur le Cadre européen commun de référence pour les langues*. Paris : CLE international.
- ROSEN Evelyne (2009). « Perspective actionnelle et approche par les tâches en classe de langue », in ROSEN Evelyne (coord.), « La perspective actionnelle et l'approche par les tâches en classe de langue », *Le français dans le monde, recherches et applications*, n°45, janvier 2009.
- ROSSE Mickelson Lina (2007). « La minorité suédophone de Finlande », in *Nordiques*, n°13, printemps 2007.
- RUANO-BORBALAN Jean-Claude (2004). « La construction de l'identité », in HALPERN Catherine, RUANO-BORBALAN Jean-Claude (coord.), *Identité(s). L'individu. Le groupe. La société*. Auxerre : Sciences humaines éditions.

- SAAVALAINEN Anni (2010). *La France, les Français et la rencontre de deux nations dans les manuels de français en Finlande*. Tampere : Université de Tampere. [Mémoire de maîtrise].
- SABATIER Colette (dir.) (2001). *Savoirs et enjeux de l'interculturel, nouvelles approches, nouvelles perspectives*. Paris : L'Harmattan.
- SALES-WUILLEMIN Edith (2005). *Psychologie sociale expérimentale de l'usage du langage : représentations sociales, catégorisation et attitudes : perspectives nouvelles*. Paris : L'Harmattan.
- SALINS Geneviève-Dominique de (1992). *Une introduction à l'ethnographie de la communication pour la formation à l'enseignement du français langue étrangère*. Paris : Didier.
- SAPIR Edward (1921). *Language : an introduction to the study of speech*. New York : Harcourt Brace. Disponible sur: <http://www.bartleby.com/186/>  
Disponible en français : SAPIR Edward (2001 [1921]), *Le langage, introduction à l'étude de la parole*. Paris : Editions Payot et rivages.
- SAPIR Edward (1967). *Anthropologie*, (traduction et recueil d'articles de Sapir par BAUDELLOT Christian, CLINQUART Pierre). Paris : Editions de Minuit.
- SARFATI Georges-Elia (2005 [1997], 2<sup>e</sup> éd.). *Eléments d'analyse du discours*. Paris : Armand Colin.
- SAUQUET Michel (2007). *L'intelligence de l'autre : prendre en compte les différences culturelles dans un monde à gérer en commun*. Paris : Editions Charles Léopold Mayer.
- SAUSSURE Ferdinand de (1962 [1916]). *Cours de linguistique générale*. Lausanne : Editions Payot.
- SAVIDAN Patrick (2011 [2009], 2<sup>e</sup> éd.). *Le multiculturalisme*. Paris : PUF.
- SEGUIN Thomas (2012a). *Le postmodernisme. Une utopie moderne*. Paris : L'Harmattan.
- SEGUIN Thomas (2012b). *La politique postmoderne. Généalogie du contemporain*. Paris : L'Harmattan.
- SEMPRINI Andrea (1997). *Le multiculturalisme*. Paris : PUF.
- SIHVONEN Päivi (2005). « L'école en Finlande », in *Les cahiers pédagogiques*, n° 432, avril 2005, pp. 48-56.
- SIMON Pierre-Jean (1993), « Ethnocentrisme », in *Pluriel recherches*, Vocabulaire historique et critique des relations interethniques, cahier n°1, pp. 57-63.
- SØNDERGAARD Mikael (1994). « Hofstede's Consequences : a Study of Reviews, citations and Replications », in *Organisation studies*, mai 1994, vol.15, Sage publications.com. Disponible sur: <http://oss.sagepub.com/content/15/3/447.full.pdf+html>
- STEELE Ross (1996). « Culture ou intercultures », in *Le français dans le monde*, n°283, août-septembre 1996. Paris : Hachette Edicef.
- SWALLOW Deborah (2008). *Culture Shock ! Finland. A Survival Guide to Customs and Etiquette*. New York : Marshall Cavendish Editions.

- TABOADA-LEONETTI Isabel (2002 [1990], 4<sup>e</sup> éd.). *Stratégies identitaires et minorités : le point de vue du sociologue*, in CAMILLERI Carmel et al., *Stratégies identitaires*. Paris : PUF.
- TANON Fabienne, VERMES Geneviève (1993). *Qu'est-ce que la recherche interculturelle ? Tome 1 : l'individu et ses cultures*. Paris : L'Harmattan.
- TEIXIDO Sandra (2003). « Franz Boas (1858-1942). Le père de l'anthropologie culturelle », in *Sciences humaines*, n°138, mai 2003, p. 44-46.
- TERVONEN Taina (2005). « Finlande, le pays du lycée à la carte », in *Le monde de l'éducation*, n° 335, avril 2005, pp. 60-61.
- THIERRY Anne-Marie. (1997). *Analyse de méthodes français langue étrangère pour jeunes adolescents*. Sèvres : CIEP.
- THYRION Francine, FLAMINI Fiorella (2007). *Variation et interculturel dans l'enseignement du FLE : objectifs spécifiques et contextes d'apprentissage*. Cortil-Wodon : E.M.E.
- TING-TOOMEZ Stella, KORZENY Felipe (1989). *Language, communication and culture : current directions*. Londres : Sage publications.
- TRAVERSO Véronique (2009). *L'analyse des conversations*. Paris : Armand Colin.
- TROMPENAARS Fons (1993). *Riding the waves of culture: understanding cultural diversity in business*. Londres : Nicolas Brealey.
- TROMPENAARS Fons (2010 [1994], 3<sup>e</sup> éd.). *L'entreprise multiculturelle*. Paris : Editions Maxima.
- TYLOR Edward-Burnett (1871). *La Civilisation primitive*, Tomes I, II, Paris : Reinwald, traduction française de *Primitive culture, researches into the development of mythology, philosophy, religion, art and custom* (2 vol.). Londres : John Murray ed.
- UNESCO (1948). « Les sciences humaines et la paix mondiale. Le projet de l'Unesco sur les « états de tensions et la compréhension internationale ». Paris : Publications de l'Unesco.
- UNESCO (1949). « Plan d'étude de l'Unesco sur les faits de tension internationale. Un appel aux sciences de l'homme. Allocution présidentielle prononcée par Otto Klineberg ». Paris : publications de l'Unesco.
- UNESCO (1950a). « Finlande. Le mouvement éducatif 1949-1950 », in *Annuaire international de l'éducation et de l'enseignement, 1950*, publication n°130. Genève : Publications du Bureau International d'Education.
- UNESCO (1950b). « La question raciale ». Paris : publications de l'Unesco.  
Disponible sur : <http://unesdoc.unesco.org/images/0012/001282/128290fo.pdf>
- UNESCO (1951). « Finlande. Le mouvement éducatif 1950-1951 », in *Annuaire international de l'éducation et de l'enseignement, 1951*, publication n°136. Genève : Publications du Bureau International d'Education.

UNESCO (1953a). « Finlande. Le mouvement éducatif 1952-1953 », in *Annuaire international de l'éducation et de l'enseignement*, publication n°152. Genève : Publications du Bureau International d'Education.

UNESCO (1953b). *La question raciale devant la science moderne. Le concept de race. Résultats d'une enquête*. Paris : publications de l'UNESCO.

UNESCO (1954). « Finlande. Le mouvement éducatif 1953-1954 », in *Annuaire international de l'éducation et de l'enseignement*. 1954, publication n°160. Genève : Publications du Bureau International d'Education.

UNESCO (1958). « Finlande. Le mouvement éducatif 1957-1958 », in *Annuaire international de l'éducation et de l'enseignement*. 1958, publication n°201. Genève : Publications du Bureau International d'Education.

UNESCO (1963). « Finlande. Le mouvement éducatif 1962-1963 », in *Annuaire international de l'éducation et de l'enseignement*. 1963, publication n°261. Genève : Publications du Bureau International d'Education.

UNESCO (1966). « Finlande. Le mouvement éducatif 1965-1966 », in *Annuaire international de l'éducation et de l'enseignement*. 1966, publication n°297. Genève : Publications du Bureau International d'Education.

UNESCO (1968). « Finlande. Le mouvement éducatif 1967-1968 », in *Annuaire international de l'éducation et de l'enseignement*. 1968, publication n°321. Genève : Publications du Bureau International d'Education.

UNESCO (2005). *Convention sur la protection et la promotion de la diversité des expressions culturelles*. Paris : publications de l'Unesco.

UNESCO (2012). *Textes fondamentaux. Edition 2012*. Paris : publications de l'UNESCO.

VATTIMO Gianni (1990). *La société transparente*. Paris : Desclee de Brouwer.

VERDELHAN-BOURGADE Michèle (2002). *Le français de scolarisation. Pour une didactique réaliste*. Paris : PUF.

VERDELHAN-BOURGADE Michèle (2007). « Une appropriation paradoxale. Nation, Français Langue Etrangère, Français Langue Seconde : quelques paradoxes dans les manuels », in VERDELHAN-BOURGADE Michèle, BAKHOUCHE Béatrice, BOUTAN Pierre, ETIENNE Richard (coord.), *Les manuels scolaires, miroirs de la nation ?*. Paris : L'Harmattan.

VERDELHAN-BOURGADE Michèle, AUGER Nathalie (2011). « Les manuels et supports pédagogiques : catégorisations », in BLANCHET Philippe, CHARDENET Patrick (dirs.), *Guide pour la recherche en didactique des langues et cultures : approches contextualisées*. Paris : Editions des Archives Contemporaines.

VÄLIJÄRVI Jouni, LINNAKYLÄ Pirjo, KUPARI Pekka, REINIKAINEN Pasi, ARFFMAN Inga (2002), *The Finnish success in PISA – and some reasons behind it. Pisa 2000*. Jyväskylä : Kirjapaino Oma Oy.

VÄLIJÄRVI Jouni, KUPARI Pekka, LINNAKYLÄ Pirjo, REINIKAINEN Pasi, SULKUNEN Sari, TÖRNROOS Jukka, ARFFMAN Inga (2007). *The Finnish success in PISA – and some reasons behind it 2. PISA 2003*. Jyväskylä : Kirjapaino Oma Oy.

VION Robert (1992). *La communication verbale : analyse des interactions*. Paris : Hachette.

VOLTAIRE (1964 [1764]). *Dictionnaire philosophique*. Paris : Flammarion.

WILLIAMS Raymond (1965). *The Long Revolution*. Harmondsworth : Penguin.

WINKIN Yves (2001). *Anthropologie de la communication : de la théorie au terrain*. Paris : Le Seuil.

WINDMÜLLER Florence (2011). *Français langue étrangère (FLE) : l'approche culturelle et interculturelle*. Paris : Belin.

WHORF Benjamin-Lee (1971 [1956]). *Linguistique et anthropologie*, traduction française par CARME Claude. Paris : Denoël.

WISMANN Heinz (2000). « Un regard philosophique », in JEANNENEY Jean-Noël (dir.) (2000), *Une idée fausse est un fait vrai : les stéréotypes nationaux en Europe*. Paris : Odile Jacob.

YAGUELLO Marina (1988). *Catalogue des idées reçues sur la langue*. Paris : Le Seuil.

ZARATE Geneviève (1986). *Enseigner une culture étrangère*. Paris : Hachette.

ZARATE Geneviève (coord.) (1988). « Observer et décrire les faits culturels », in *Etudes de Linguistique Appliquée*, n° 69, janvier-mars 1988. Paris : Didier Erudition.

ZARATE Geneviève (2000). *Mobilité internationale et formation : dimensions culturelles et enjeux professionnels*. Paris : Recherche et formation.

ZARATE Geneviève (2006 [1993]). *Représentation de l'étranger et didactique des langues*. Paris : Didier.

ZARATE Geneviève (2008). Liminaire in « Manuels scolaires en classe de FLE et représentations culturelles », *Cahiers de langue et de littérature*, n°5. Algérie : Université de Mostaganem. Disponible sur : <http://users.utu.fi/freder/revue5.pdf>

ZARATE Geneviève, CANDELIER Michel (coord.) (1997). « Les représentations en didactique des langues et des cultures », *Notions en question*, n°2, janvier 1997. Paris : ENS de Fontenay/St Cloud.

ZARATE Geneviève, GOHARD-RADENKOVIC Aline (coord.) (2004). *La reconnaissance des compétences interculturelles : de la grille à la carte*. Paris : Didier.

ZARATE Geneviève, KRAMSCH Claire, LEVY Danielle (dirs.) (2008). *Précis du plurilinguisme et du pluriculturalisme*. Paris : Editions des Archives contemporaines.

ZARATE Geneviève, LIDDICOAT Anthony (coord.) (2009). « La circulation internationale des idées en didactique des langues », in *Le français dans le monde, recherche et applications*, n°46, juillet 2009. Paris : CLE international.

## Corpus de manuels

ANTTILA Jarmo *et al.* (1980 [1977]). *D'accord ? D'accord.* Jyväskylä : K. G. Gummerus Osakeyhtiön kirjapaino.

ANTTILA Jarmo *et al.* (1977). *Toujours d'accord.* Helsinki : Yhteiskirjapaino Oy.

BÄRLUND Kari *et al.* (1995). *Sur le vif Textes 1.* Keuruu : Otavan kirjapaino Oy.

BÄRLUND Kari *et al.* (1996). *Sur le vif 2A.* Keuruu : Otavan kirjapaino Oy.

BÄRLUND Kari *et al.* (1996). *Sur le vif 2B.* Keuruu : Otavan kirjapaino Oy.

BÄRLUND Kari *et al.* (1997). *Sur le vif 2C.* Keuruu : Otavan kirjapaino Oy.

BÄRLUND Kari *et al.* (1998). *Sur le vif 3A.* Keuruu : Otavan kirjapaino Oy.

BÄRLUND Kari *et al.* (1998). *Sur le vif 3B.* Keuruu : Otavan kirjapaino Oy.

BÄRLUND Kari *et al.* (1999). *Sur le vif 3C.* Keuruu : Otavan kirjapaino Oy.

BÄRLUND Kari *et al.* (2008 [2004]) *Voilà ! 1 Textes.* Keuruu : Otavan Kirjapaino Oy.

BÄRLUND Kari *et al.* (2009) *Voilà ! 2 Textes et exercices. Les loisirs.* Keuruu : Otavan Kirjapaino Oy.

BÄRLUND Kari *et al.* (2008 [2005]). *Voilà ! 3 Textes et exercices. Chez nous et ailleurs.* Keuruu : Otavan Kirjapaino Oy.

HANKALA-PERTTULA Päivi *et al.* (2009 [2006]). *Voilà ! 4 Textes et exercices. Avant et maintenant.* Keuruu : Otavan Kirjapaino Oy.

HANKALA-PERTTULA Päivi *et al.* (2009 [2007]). *Voilà ! 5 Textes et exercices. Les études et les projets d'avenir.* Keuruu : Otavan Kirjapaino Oy.

KIVIVIRTA Nina *et al.* (2008 [2007]). *Voilà ! 6 Textes et exercices. La culture; Notre monde à nous tous.* Keuruu : Otavan Kirjapaino Oy.

SOHLBERG Anna-Liisa (1965). *Bonjour Monsieur Dupont.* Helsinki : Kustannusosakeyhtiö Otavan kirjapaino.

SOHLBERG Anna-Liisa *et al.* (1981). *On y va.* Keuruu : Kustannusosakeyhtiö Otavan painolaitokset.

SOHLBERG Anna-Liisa *et al.* (1983). *On y va C Lukion kurssit 1-3.* Keuruu : Kustannusosakeyhtiö Otavan painolaitokset.

SOHLBERG Anna-Liisa *et al.* (1984). *On y va C Lukion kurssit 4-6.* Keuruu : Kustannusosakeyhtiö Otavan painolaitokset.

SOHLBERG Anna-Liisa *et al.* (1985). *On y va C Lukion kurssit 7-9.* Keuruu : Kustannusosakeyhtiö Otavan painolaitokset.

## Annexe 1 : Peinture de Steiermark, début XVIIIe

Beschreibung und Konterfei der Europäischen Nationen. (Goody, 1979: 256-257).

Tableau 6 : Les Nations européennes



Brève description des types humains qu'on trouve en Europe et de leurs différentes caractéristiques

Noms	Espagnol	Français	Belge	Allemand	Anglais	Suisse	Polonais	Hongrois	Moscovite	Turc ou Grec
Manières	hautain	frivole	rusé	franc	distingué	fort	paysan	déloyal	malicieux	capricieux comme avril
Personnalité	crédule	patient bavard	jaloux	acceptable	généreux	cruel	timide	inhumain	très différent des Slaves	un jeune démon
Intellect	intelligent et sage	prudent	sagace	spirituel	résistant	brutal	dédaigneux	agité	aucun talent particulier	superficiellement intelligent
Caractères physiques	mâle	poupin	répugnant	supérieur	efféminé	ordinaire	moyen	sanguin	infiniment grossier	apparence tendre, sensitive
Aptitudes	l'écriture	les affaires militaires	droit canon	droit séculier	mondanités	arts libéraux	différentes langues	latin	à parler le grec	affaires politiques

Noms	Espagnol	Français	Belge	Allemand	Anglais	Suisse	Polonais	Hongrois	Moscovite	Turc ou Grec
Costume	respectable	variable	respectable	esclaves de la mode	francisé	excentrique	avec de longs pans	très coloré	chaînes	comme les femmes
Défauts	hautain	fourbe	grossier	extravagant	instable	crédulité	vantard	perfide	verbeux	encore plus verbeux
Goûts	flatterie et éloges	la guerre	l'or	la boisson	voluptueux	aliments coûteux	l'aristocratie	causer un désordre	petites figures	amour de soi
Maladies	constipation	propres à eux	la peste	podagre	consommation	colique	hernie	influenza	asthme	anémie
Leur pays	fertile	bien cultivé	agréable	bon	fertile	montagneux	boisé	fertile et riche en minerais	plein de glace	agréable
Vertues guerrières	courageux	machiavélique	prudent	invincible	héros en mer	passionné	hésitant	comme des pirates	bien organisé	paresseux
Religion	ce qu'il y a de mieux	bonté divine	un peu mieux	encore plus pieux	inconstant comme la lune	industrieuses ruches	croit toutes sortes de choses	activité	relaps	
Leur maître	un monarque	un roi	un patriarche	un empereur	tantôt l'un, tantôt l'autre	indépendance	quelqu'un d'élus	celui qu'on déteste de tout	un volontaire	idem un tyran
Excès de	fruits	marchandise	vin	blé	discretion	mines	ouvrages défensifs		cannelle	choses douces et agréables
Passe-Temps	jeux	intrigue	bavarder	boire	travailler	manger	se quereller	paresse	dormir	être malade
Animal ressemblant	un éléphant	un renard	un lynx	un lion	un cheval	un bœuf	un ours	un loup	un âne	un chat
Trépas	dans un bateau	en combattant	dans un monastère	dans le vin	dans l'eau	sur le sol	dans une auge	par une épée	dans la neige	pour de rire

## Annexe 2 : Questionnaire de caractérologie ethnique

Griéger (1961 : 309-310).

### I. — QUESTIONNAIRE ETHNIQUE

Le questionnaire actuel — le troisième que nous ayons établi — est le résultat de rectifications successives suggérées par les difficultés rencontrées, les réussites en cours d'analyse, et l'observation prolongée d'un certain nombre d'ethnies étudiées minutieusement.

Les différentes séries de questions (*items*) intéressent non des individus comme tels, mais des *groupements naturels d'hommes* : une région, une province, ou même un pays si celui-ci ne comporte pas de provinces distinctes par leurs coutumes, leurs institutions, leurs langues. Il est demandé à l'observateur qualifié de répondre à ces questions aussi exactement que possible sans se préoccuper du résultat final.

Chaque question décrit un comportement nettement explicité, avec des nuances plus ou moins accentuées; il faut choisir celle qui correspond le mieux au caractère ethnique étudié.

A la suite de chaque question, on peut aussi donner une réponse plus détaillée aussi longue qu'on le désire.

\* \* \*

#### *Renseignements généraux*

- Nom de la région étudiée.....
- Nom de la nation à laquelle appartient cette région.....
- L'observateur est-il de la région, ou non?.....
- Particularités concernant la région étudiée : situation géographique, climat, conditions sociales et historiques (occupations étrangères, crises cycliques, région volcanique, etc.).....

Le peuple en question est-il habituellement :

1. *Stable* dans ses manières de vivre (vies politique, sociale, économique); aime-t-il des institutions durables, résiste-t-il d'instinct au changement inconsidéré?.....



2. *Tenace* dans la poursuite de ses desseins, accomplissant jusqu'au bout des décisions mûrement étudiées et votées ?.....
3. *Organisé* : excelle-t-il dans l'économie des choses et dans l'organisation des hommes ?.....
4. *Discipliné* : se soumet-il de bon gré à la loi collective, au règlement; accepte-t-il volontiers l'ordre exigé par le bien commun ?.....
5. *Solidaire* : manifeste-t-il une constante interdépendance entre ses membres; participe-t-il volontiers à la vie collective de son pays ?.....
6. Porté à *réagir avec force*, avec vivacité, à l'occasion de certains événements politiques ou sociaux, d'importance moyenne (meetings, fêtes populaires, compétitions sportives) ?.....
7. *Rapide* dans ses réactions collectives, ayant le goût de la spontanéité et de l'artifice ?.....
8. De *sentiments chauds* : vibre-t-il facilement avec l'émotion communautaire; participe-t-il d'emblée à la joie ou à la tristesse du groupe ?.....
9. Porté à *extérioriser ses émotions avec fracas* ; aime-t-il par exemple les démonstrations bruyantes, les manifestations éclatantes ?.....
10. *Secret, lent à se livrer* : vit-il généralement en soi, avec tendance vers l'autarcie, cherchant à se suffire à soi-même ?.....
11. a) Intéressé plutôt par les *valeurs matérielles* se rapportant directement ou indirectement au corps, à ses satisfactions organiques ou sensorielles (argent, nourriture, plaisir immédiat) ?.....  
 b) Porté comme naturellement vers les *problèmes culturels* (production de l'esprit, science, arts, littérature), les lectures instructives, les réunions scientifiques ou artistiques ?.....  
 c) Profondément *religieux*; pratique-t-il avec conviction, vivant ses croyances ?.....
12. De pensée *concrète*, marquée par la prédominance de l'image sur le concept, de l'intuition sensorielle sur le raisonnement abstrait ?.....  
 Ou plutôt de pensée *abstraite* ?.....
13. Remarquable par un *talent particulier* pour (soulignez) :  
 — *les sciences en général* : philosophie, sciences expérimentales, sciences humaines et sociales;  
 — *les arts et lettres* : littérature, poésie, prose ; musique ; peinture ;  
 — *les techniques* : industrie, commerce, agriculture, artisanat;
14. Spécialement renommé pour certaines *aptitudes professionnelles* ? Lesquelles ?  
 (maçons, tailleurs, horlogers, diplomates, journalistes, etc.) ?.....

\**Renseignements complémentaires* : .....

.....

.....

### ***Annexe 3 : Les aires culturelles définies par Hofstede***

Selon les variables suivantes (1980b : 51-54) :

Figure 5 : Distance hiérarchique/ contrôle de l'incertitude

Figure 6 : Distance hiérarchique/ individualisme-collectivisme

Figure 7 : Contrôle de l'incertitude/ masculinité-féminité

THE 40 COUNTRIES							
(Showing Abbreviations used in Figures 5, 6, and 7.)							
ARG	Argentina	FRA	France	JAP	Japan	SIN	Singapore
AUL	Australia	GBR	Great Britain	MEX	Mexico	SPA	Spain
AUT	Austria	GER	Germany (West)	NET	Netherlands	SWE	Sweden
BEL	Belgium	GRE	Greece	NOR	Norway	SWI	Switzerland
BRA	Brazil	HOK	Hong Kong	NZL	New Zealand	TAI	Taiwan
CAN	Canada	IND	India	PAK	Pakistan	THA	Thailand
CHL	Chile	IRA	Iran	PER	Peru	TUR	Turkey
COL	Colombia	IRE	Ireland	PHI	Philippines	USA	United States
DEN	Denmark	ISR	Israel	POR	Portugal	VEN	Venezuela
FIN	Finland	ITA	Italy	SAF	South Africa	YUG	Yugoslavia

Figure 5  
THE POSITION OF THE 40 COUNTRIES  
ON THE POWER DISTANCE AND UNCERTAINTY AVOIDANCE SCALES

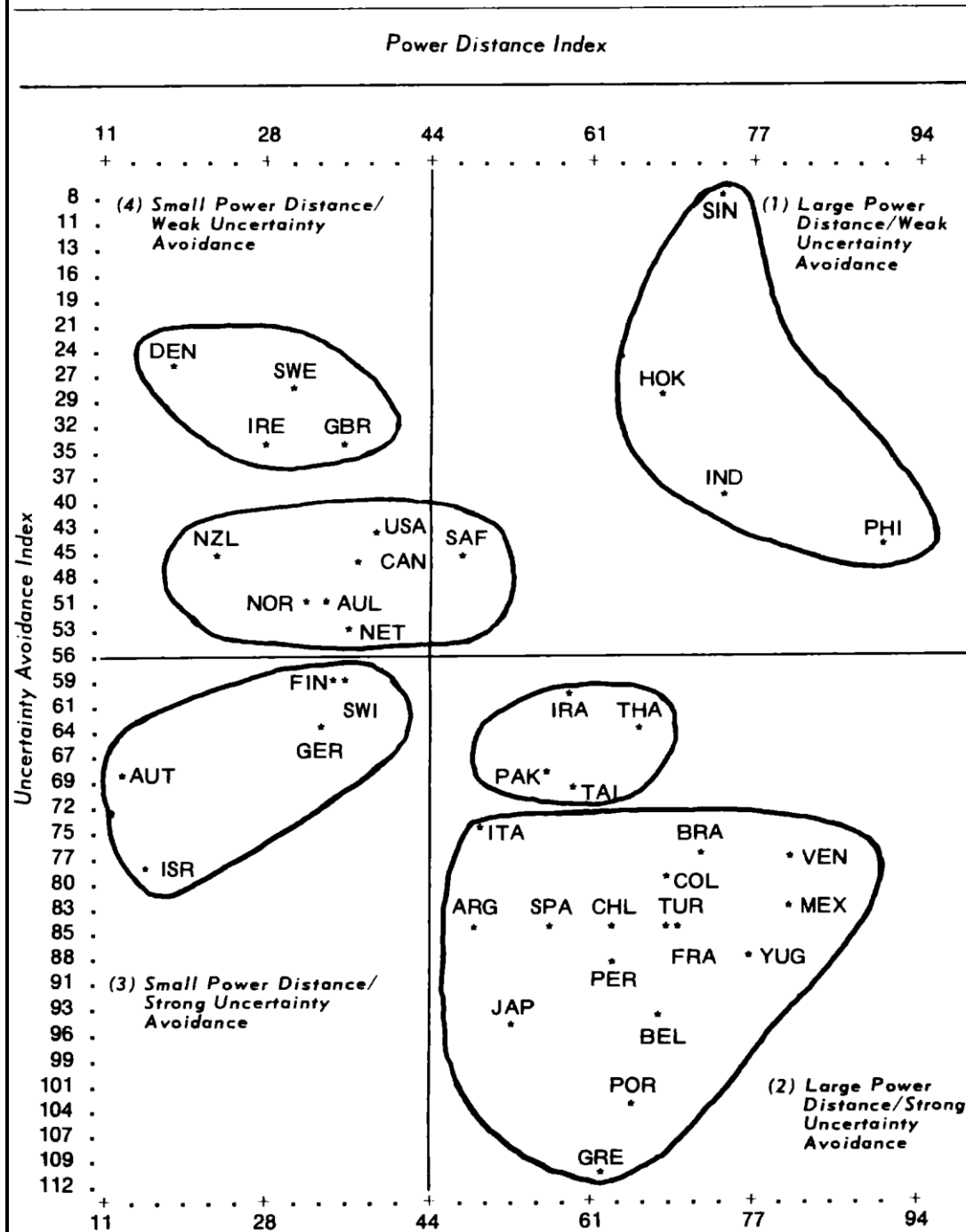


Figure 6  
THE POSITION OF THE 40 COUNTRIES  
ON THE POWER DISTANCE AND INDIVIDUALISM SCALES

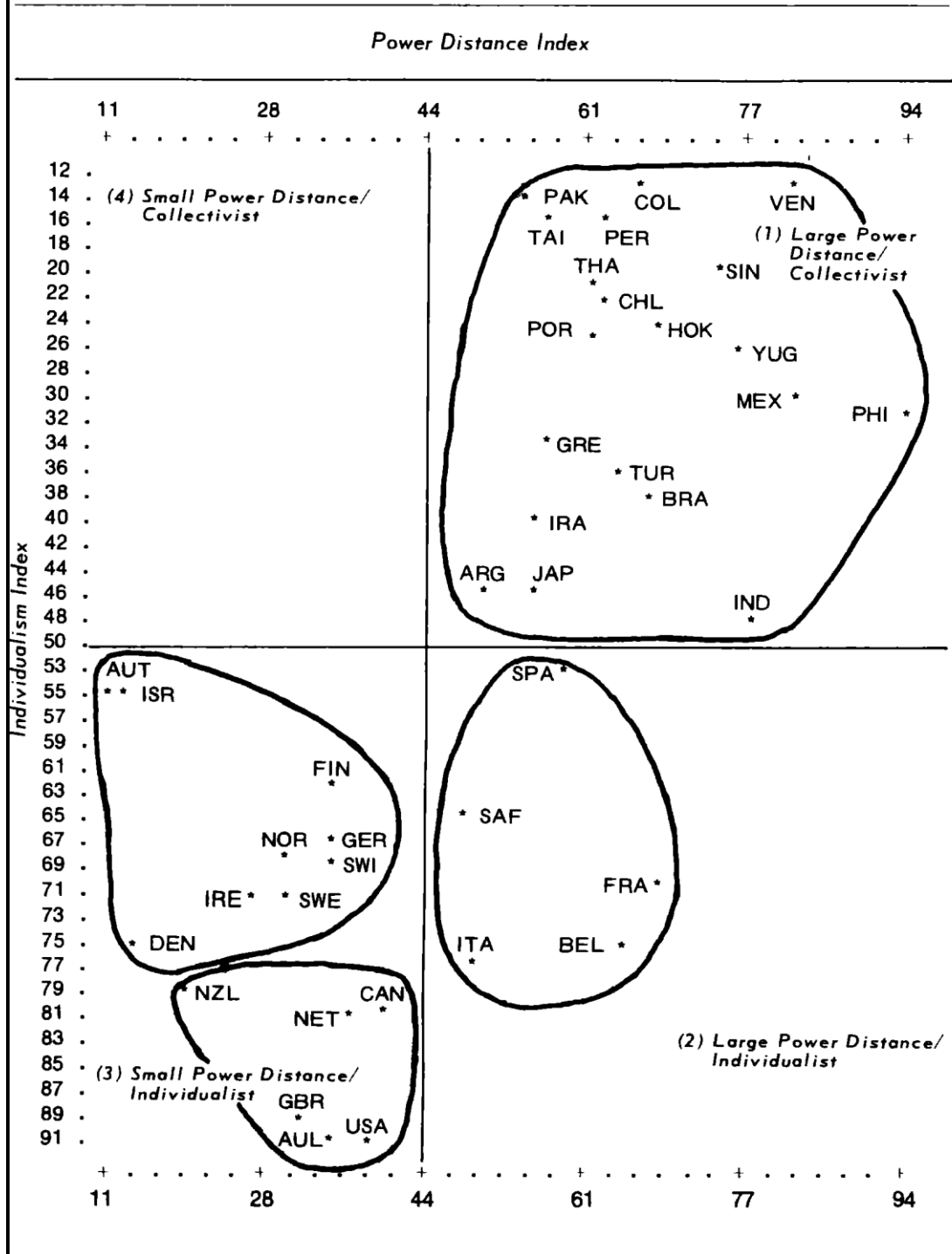
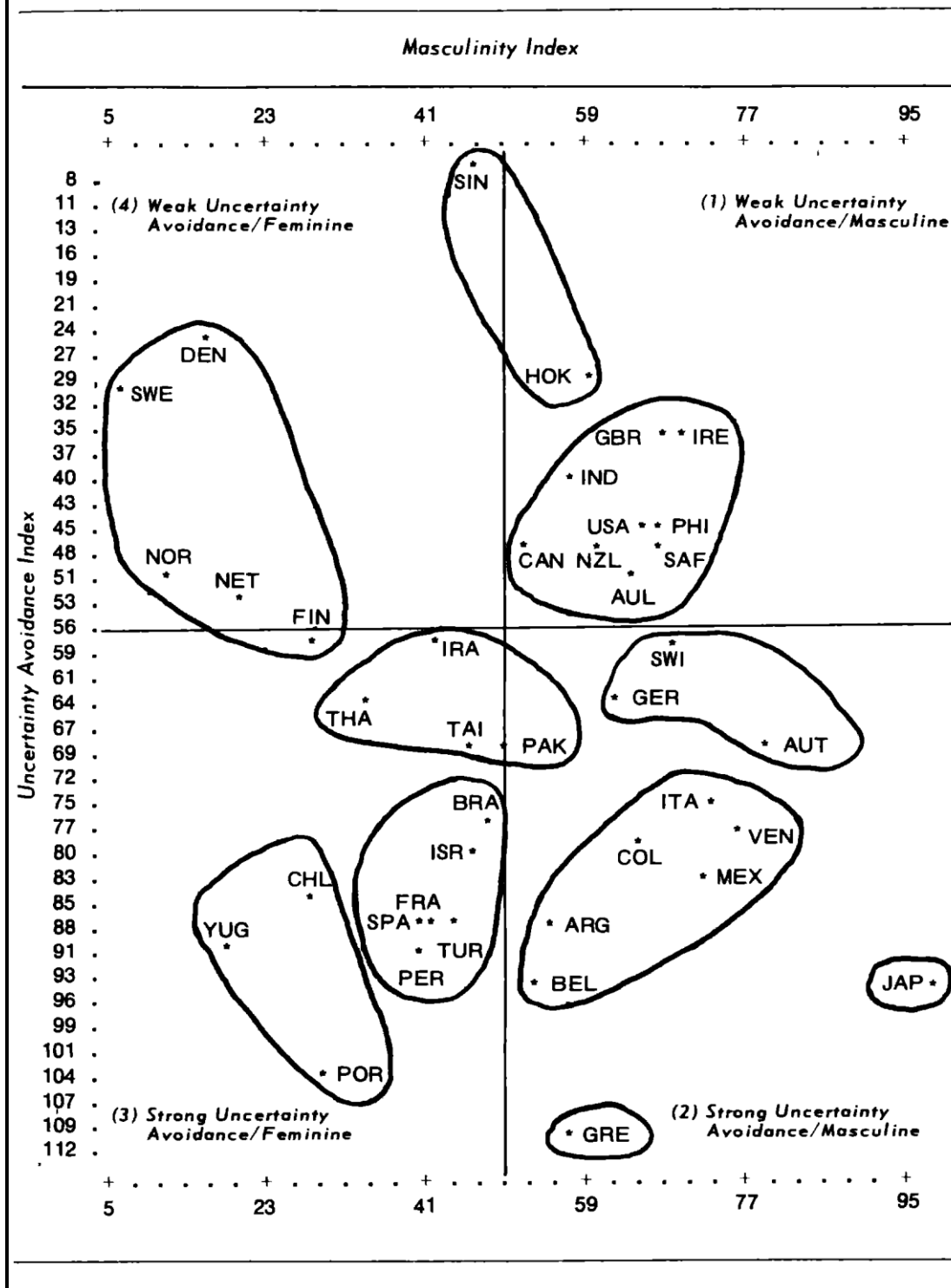


Figure 7  
THE POSITION OF THE 40 COUNTRIES  
ON THE UNCERTAINTY AVOIDANCE AND MASCULINITY SCALES







## ***Annexe 5 : Grille d'analyse du contenu culturel et socioculturel d'un manuel***

### **Partie 1 : Fiche technique**

1. Fiche signalétique
  - 1.1. Titre
  - 1.2. Auteur(s)
  - 1.3. Editeur
  - 1.4. Date de parution
2. Public visé
  - 2.1. Age, nationalité, type, contexte
  - 2.2. Niveau en français / prérequis
3. Place de la langue selon le système finlandais
4. Composition du matériel didactique
  - 4.1. Pour l'enseignant (matériel supplémentaire fourni ? conseillé ?)
  - 4.2. Pour l'apprenant (découpage de la série)
5. Structure de l'ensemble pédagogique
  - 5.1. Nombre de chapitres/leçons (thématiques)
  - 5.2. Déroulement d'une leçon
  - 5.3. Récapitulations (révisions, contrôles, rappels grammaticaux et lexicaux)
  - 5.4. Annexes
6. Objectifs
  - 6.1. Annoncés (préface)/ non : niveau visé
  - 6.2. Durée totale de l'enseignement (si indiquée)

## **Partie 2 : Contenu socioculturel et éléments ritualisés**

1. Contenu socioculturel implicite ? explicite ?
  - 1.1. Registres de langue présentés ? contexte ?
  - 1.2. Éléments ritualisés dans la conversation : salutations (avec usage ou non d'appellatifs) + contexte
  - 1.3. Prise de congé (usage ou non d'appellatifs) + contexte
  - 1.4. Remerciements + réponse aux remerciements
  - 1.5. Excuses + réponse aux excuses
  - 1.6. Autres éléments socioculturels ritualisés

## **Partie 3 : Contenu culturel**

1. « Habitudes culturelles »/ clichés/ « particularités » françaises ?
2. Toponymie
  - 2.1 Lieu de l'action : pays, villes
  - 2.2 Vision de Paris
  - 2.3 Géographie : régions présentées et particularités régionales
  - 2.4 Monde francophone : pays francophones représentés
  - 2.5 Lieux de vie présentés :
3. Culture cultivée
  - 3.1 Histoire, événements historiques
  - 3.2 Œuvres/arts/artistes
  - 3.3 Monuments et lieux culturels : iconographie ? textes ?
4. Culture « populaire »
  - 4.1 Dates/ fêtes/événements populaires
  - 4.2 Gastronomie
  - 4.3 Proverbes/ Dictons/ expressions populaires/citations
  - 4.4 Chansons/poèmes
  - 4.5 Marques françaises



## **Partie 4 : Auto- et hétéro-représentations**

### **1. Représentations des Français**

#### **1.1 Personnages célèbres (français ou francophones)**

#### **1.2 « Le Français »**

##### **1.2.1 Représentation physique du « français moyen »**

##### **1.2.2 Représentation de la personnalité (+ vie, métier, pratiques...)**

##### **1.2.3 Personnages secondaires**

##### **1.2.4 Activités des Français (en famille, entre jeunes...)**

##### **1.2.5 Liens entre les personnages**

##### **1.2.6 Francophones ?**

### **2. Représentations des Finlandais**

#### **2.1 Personnages célèbres**

#### **2.2 « Le Finlandais »**

##### **2.2.1. Représentations de et références à la Finlande**

##### **2.2.2 Représentations de et références aux Finlandais**

##### **2.2.3 Représentations de et références au Finnois**

### **3. Interculturalité ; points de vue proposés et rencontre interculturelle**

#### **Aperçu du contenu culturel d'un échantillon d'exercices :**

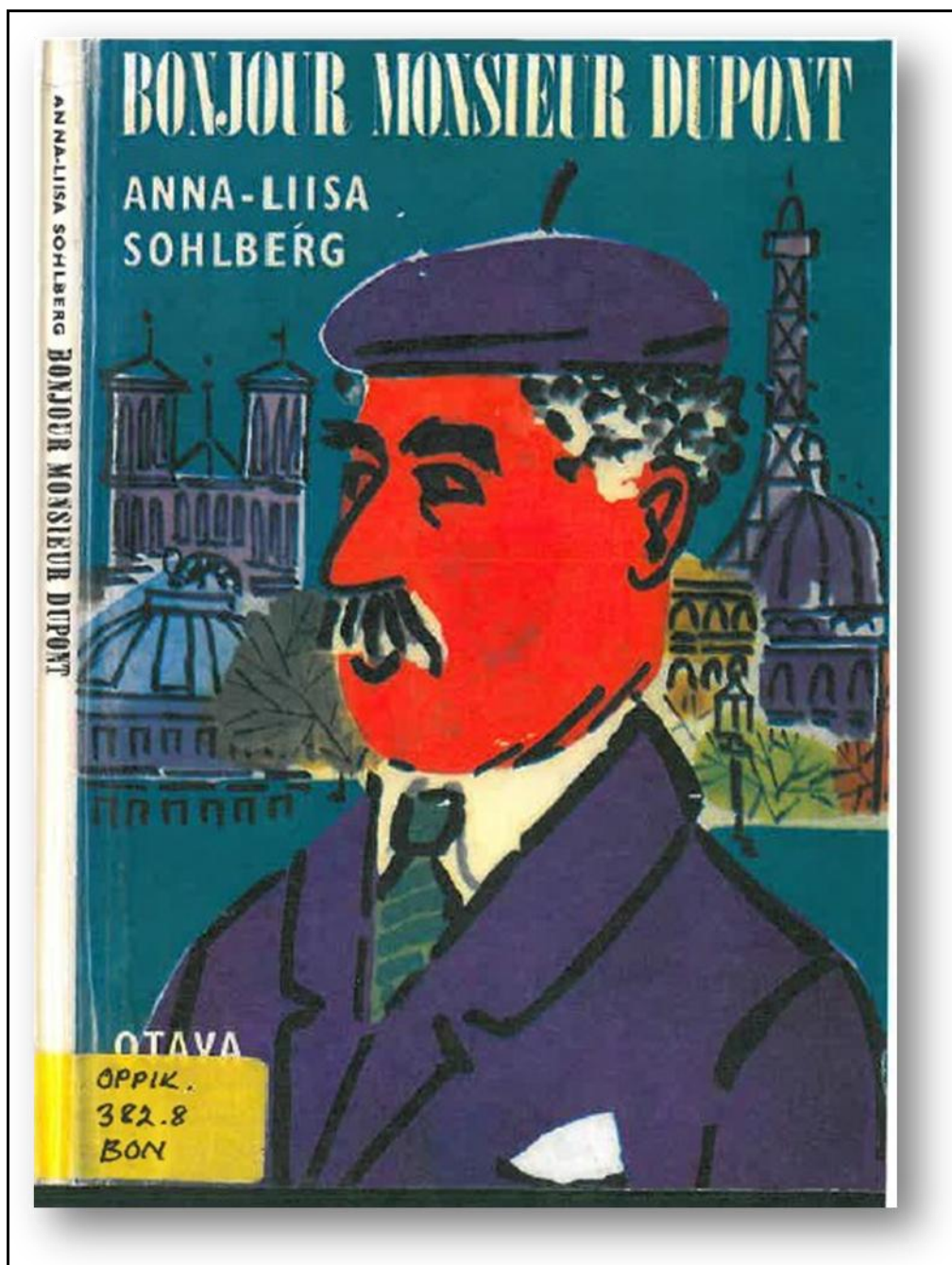
#### **Remarques complémentaires :**

Couverture (s) :

Iconographie en général:

Autres :

*Annexe 6 : Couverture de Bonjour Monsieur Dupont (1965)*



## **Annexe 7 : Questionnaire pour les entretiens semi-directifs**

NOM :

VILLE :

### **1. Depuis combien de temps enseignez-vous le français ?**

- ☐ moins de 5 ans
- ☐ 5 à 10 ans
- ☐ 11 à 20 ans
- ☐ plus de 20 ans

### **2. Où enseignez-vous ?**

- ☐ au collège
- ☐ au lycée

### **3. Quelle place occupe le français dans le curriculum de vos élèves par rapport aux autres langues ?**

- ☐ A1
- ☐ A2
- ☐ B1
- ☐ B2
- ☐ autre. Précisez \_\_\_\_\_

### **4. Quel est leur niveau selon le Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues du Conseil de l'Europe ?**

- ☐ A1
- ☐ A2
- ☐ B1
- ☐ B2
- ☐ Ne sais pas

### **5. Enseignez-vous d'autres langues que le français ?**

- ☐ non
- ☐ oui, l'anglais
- ☐ oui, le suédois
- ☐ oui, l'allemand
- ☐ autre. Précisez \_\_\_\_\_

### **6. Pourquoi avez-vous choisi d'enseigner le français ?**

.....

### **7. Quelle formation avez-vous suivie pour enseigner cette langue ?**

.....

### **8. Avez-vous vécu ou effectué un (des) séjour(s) dans un pays francophone ? Si oui, où et pendant combien de temps ?**

.....

**9. Utilisez-vous le français en dehors de l'école ? Si oui dans quel contexte ?**

.....

**10. Avez-vous la possibilité d'entraîner votre français grâce à différents supports (ex : livres, films...) ?**

.....

**11. Quelle influence ont le programme national d'études (*opetushallitus*) et le programme de votre école sur votre enseignement du français ?**

.....

**12. Y a-t-il selon vous quelque chose à changer dans ces programmes ?**

.....

**13. Quel manuel utilisez-vous ?**

.....

**14. Qui décide du choix du manuel ? Si c'est vous, pourquoi avoir choisi celui-là ?**

.....

**15. Quelles critiques positives ou négatives pouvez-vous formuler à l'égard de ce manuel ? Répond-il à vos attentes ?**

.....

**16. Utilisez-vous d'autres supports que le manuel pour préparer vos cours ? Si oui, lesquels ?**

.....

**17. Quelle serait votre définition de la « culture française » ?**

.....

**18. Quels éléments/aspects de la culture française vous semblent importants à transmettre à vos élèves ? Pourquoi ?**

.....

**19. Quelles sont selon vous les différences entre les pratiques et les habitudes de communication françaises et finlandaises ?**

.....

**20. Quelle importance attachez-vous à l'enseignement de la compétence culturelle/interculturelle par rapport à l'enseignement d'autres compétences (grammaticales p.ex.) ?**

.....

**21. Lors de vos études pour devenir professeur de langues, avez-vous reçu une formation à la communication interculturelle ? Précisez.**

.....

**22. Quels sont vos atouts et vos faiblesses dans votre travail d'enseignant(e) de français ?**

.....

**23. Quels sont vos atouts et vos faiblesses dans votre connaissance du français ?**

.....

**24. Souhaiteriez-vous participer à une formation continue qui vous permettrait de perfectionner votre français? Si oui, quels domaines aimeriez-vous développer ?**

.....

# Liste des tableaux et figures

## Tableaux

<i>Tableau 1 : Les primitifs sémantiques universels (Delbecq, 2006 : 169-170).....</i>	<i>44</i>
<i>Tableau 2 : Variation dans l'orientation des valeurs, d'après Kluckhohn et Strodtbeck (1961).....</i>	<i>96</i>
<i>Tableau 3 : Les cultures high-context et low-context selon Hall.....</i>	<i>108</i>
<i>Tableau 4 : Les cultures monochroniques et polychroniques.....</i>	<i>109</i>
<i>Tableau 5 : Traitement transdisciplinaire du concept de culture en sciences humaines .....</i>	<i>125</i>
<i>Tableau 6 : Modélisation de la compétence de communication.....</i>	<i>152</i>
<i>Tableau 7 : Les composantes de la compétence culturelle selon Puren (2013).....</i>	<i>153</i>
<i>Tableau 8 : Echantillonnage des questionnaires.....</i>	<i>215</i>
<i>Tableau 9 : Réponses à la question 1 (CS) : Vos représentations ont-elles changé après ce(s) séjour(s) ? .....</i>	<i>218</i>
<i>Tableau 10 : Réponses à la question 1 (MS) : Vos représentations ont-elles changé après ce(s) séjour(s) ? .....</i>	<i>220</i>
<i>Tableau 11 : Réponses à la question 1 (moyennes): Vos représentations ont-elles changé après ce(s) séjour(s) ?.....</i>	<i>223</i>
<i>Tableau 12 : Types de contact avec les francophones dans l'échantillon 1 (AS).....</i>	<i>223</i>
<i>Tableau 13 : Types de contact avec les francophones dans l'échantillon 2 (CS).....</i>	<i>224</i>
<i>Tableau 14 : Types de contact avec les francophones dans l'échantillon 3 (MS).....</i>	<i>225</i>
<i>Tableau 15 : Types de contact avec les francophones dans l'échantillon 4 (LS).....</i>	<i>226</i>
<i>Tableau 16 : Motifs d'apprentissage du français : valeurs et intérêts de l'idiome (tous groupes confondus).....</i>	<i>231</i>
<i>Tableau 17 : Les mots-associés à la France les plus récurrents (question n°4).....</i>	<i>243</i>
<i>Tableau 18 : Les mots-associés aux Français les plus récurrents (question n°5).....</i>	<i>252</i>
<i>Tableau 19 : Axiologie des subjectivèmes dans la définition de la culture française par les informateurs.....</i>	<i>259</i>
<i>Tableau 20 : La définition des caractères nationaux français et finlandais par l'échantillon.....</i>	<i>268</i>
<i>Tableau 21 : Typologie de la culture et de l'interculturel dans notre corpus (1965-2009).....</i>	<i>381</i>
<i>Tableau 22 : Discours des enseignantes sur leurs compétences linguistiques et pédagogiques.....</i>	<i>389</i>

## Figures

<i>Figure 1 : Schéma de l'univers conceptuel.....</i>	<i>38</i>
<i>Figure 2 : Un modèle panoramique de la communication en classe de langue (Martinez, 2011a : 15).....</i>	<i>39</i>
<i>Figure 3 : La définition du SOI selon William James.....</i>	<i>128</i>
<i>Figure 4 : De l'ethnocentrisme à l'ethnorelativisme en didactique .....</i>	<i>138</i>

<i>Figure 5 : Place de la composante culturelle au sein de la compétence de communication selon Boyer (2003 : 105).....</i>	<i>151</i>
<i>Figure 6 : Langues dans l'éducation / Langues pour l'éducation (Conseil de l'Europe).....</i>	<i>203</i>
<i>Figure 7 : Evolution des représentations selon la durée de séjour en France ou dans un pays francophone .....</i>	<i>217</i>
<i>Figure 8 : Types de contact des informateurs avec les francophones (tous groupes confondus) .....</i>	<i>227</i>
<i>Figure 9 : Le choix de la langue française : représentations des usages et valeurs de la langue ....</i>	<i>228</i>
<i>Figure 10 : Réponse à la question 3 : Pourquoi avez-vous choisi d'étudier le français ? (tous groupes confondus).....</i>	<i>230</i>
<i>Figure 11 : Raisons du choix de la langue française en fonction de la durée des séjours en pays francophone .....</i>	<i>236</i>
<i>Figure 12 : Réponses à la question : « Quels sont les 5 mots qui vous viennent spontanément à l'esprit quand vous pensez à la France ? » (tous groupes confondus).....</i>	<i>240</i>
<i>Figure 13 : Typologie des adjectifs d'après Kerbrat-Orecchioni (2009 : 94) .....</i>	<i>245</i>
<i>Figure 14 : Typologie axiologique des subjectivèmes exprimés en réponse à la question n°5 .....</i>	<i>247</i>
<i>Figure 15 : Les composantes de la culture française pour les informateurs.....</i>	<i>256</i>
<i>Figure 16 : Les composantes de la culture quotidienne pour les informateurs.....</i>	<i>256</i>
<i>Figure 17 : Les composantes de la culture cultivée pour les informateurs. ....</i>	<i>258</i>
<i>Figure 18 : Notions associées au concept de représentation selon Boyer (2003 : 19) .....</i>	<i>271</i>
<i>Figure 19 : Modélisation de l'imaginaire ethnosocioculturel (Boyer, 2003 : 38) .....</i>	<i>272</i>
<i>Figure 20 : Iconographie illustrant le "type finnois".....</i>	<i>350</i>
<i>Figure 21 : Illustration « Un Français moyen ? » (SLV1 : 18) .....</i>	<i>362</i>